

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las Ciencias Sociales

Coordinadores

Almudena Cotán Fernández

José Carlos Ruiz Sánchez

Dykinson, S.L.

MUROS DE DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES: LA MIRADA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

MUROS DE DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES: LA MIRADA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Coordinadores

ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ
JOSÉ CARLOS RUIZ SÁNCHEZ

Dykinson, S.L.

2021

MUROS DE DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES: LA MIRADA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2021

N.º 22 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-564-7

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 21
José Carlos Ruiz
Almudena Cotán Fernández

SECCIÓN I
IMPACTO DESARROLLADO POR EL COVID-19:
DESIGUALDADES E INCLUSIÓN

CAPÍTULO 1. IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA POBLACIÓN GITANA DEL ESTE EN ESPAÑA 24
Almudena Macias León

CAPÍTULO 2. LOS RETOS POST PANDEMIA COVID 19 DE LAS MUJERES EN LATINOAMÉRICA 45
María Luisa Saavedra García
Guadalupe Del Carmen Briano Turrent

CAPÍTULO 3. EL IMPACTO DE LA PANDEMIA COVID-19 EN LOS DETERMINANTES SOCIALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO 69
José Manuel Peixoto Caldas
Almudena Garcia Manso
Joana Bessa Topa
Marcelo Brigagao de Oliveira

CAPÍTULO 4. LA TORMENTA PERFECTA: IMPACTO DEL COVID-19 EN LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESPAÑA Y PORTUGAL 81
Yolanda Rodríguez Castro
Joana bessa Topa
Rosana martínez román
Almudena garcía manso

CAPÍTULO 5 THE USE OF TWITTER-BASED HOAXES IN SPANISH ULTRACONSERVATIVE POLITICS FOR FEMINISM DELIGITIMISATION AND WOMEN'S DISPLACEMENT FROM THE POWER SPHERE WITHIN COVID-19 CRISIS 103
Sergio Yagüe-Pasamón

CAPÍTULO 6. PANDEMIA, LOS CUIDADOS Y EL INVOLUCRAMIENTO PATERNO 121
Norma Silva Sá

CAPÍTULO 7. LA PANDEMIA DE LA DESIGUALDAD Y LOS IMPACTOS DEL COVID-19 EN LA POBLACIÓN MIGRANTE EN ESPAÑA 142
ALBERT MORA CASTRO

CAPÍTULO 8. IDENTIDAD TERRITORIAL DE UN DISTRITO INDUSTRIAL HISTÓRICO RECONVERTIDO DURANTE LA PANDEMIA: EL CLÚSTER TEXTIL SANITARIO DE ONTINYENT (VALENCIA, ESPAÑA)..... 159
ROSA MECHA LÓPEZ

CAPÍTULO 9. A PANDEMIA DA COVID-19 EM ÁFRICA: VISUALIZANDO AS DESIGUALDADES E O PAPEL DA OMS NAS RELAÇÕES NORTE-SUL..... 185
FÉLIX MANUEL AMADE MALACHE

CAPÍTULO 10. LEYENDO LA COVID-19 CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: EL CASO DE LAS MUJERES MIGRANTES EN ESPAÑA 212
ENCARNA CANET BENAVENT

CAPÍTULO 11. LAS TRABAJADORAS EXTRANJERAS EN EL SECTOR DE LA HOSTELERÍA, ¿REFUGIO O TRAMPA? ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA PANDEMIA SOBRE LA POBLACIÓN FEMENINA INMIGRANTE..... 234
COVADONGA ORDÓÑEZ GARCÍA
ROSA TORRES VALDÉS

CAPÍTULO 12. LA BRECHA DE GÉNERO EN EL CUIDADO DE MENORES DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19..... 254
LIVIA GARCÍA FAROLDI

CAPÍTULO 13. DERECHOS HUMANOS Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN TIEMPOS DE COVID-19..... 278
ARECIA RODRIGUEZ MEJIAS
SONIA MORALES CALVO

CAPÍTULO 14. COVID Y EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DEL RELATO DE VIDA DE UNA ALUMNA CON DISCAPACIDAD AUDITIVA 301
MARINA PICAZO-GUTIÉRREZ
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 15. VISIÓN DEL PROFESORADO EUROPEO ANTE LA DOCENCIA DOMICILIARIA POR CONFINAMIENTO..... 317
JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA
ESTEFANÍA LEMA MOREIRA
LAURA CARRASCOSA IRANZO

CAPÍTULO 16. COMUNICACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD 332
Ana María Mallo Lapuerta

CAPÍTULO 17. ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE BRECHA DIGITAL. IMPLICACIONES DE LA BRECHA DIGITAL EN ENTORNOS EDUCATIVOS IBEROAMERICANOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA 344
francisco José Ruiz Rey

CAPÍTULO 18. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS (TAMBIÉN) COMO ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN 364
Susana Marín Traura
Juli Antoni Aguado I Hernàndez
Juan Antonio Rodríguez-Del-Pino

CAPÍTULO 19. DESIGUALDADES FISCALES E IDENTIDAD TERRITORIAL EMPRESARIAL DURANTE LA PRIMERA OLA DE LA PANDEMIA: LOS CASOS SINGULARES DE ARGENTINA, ESPAÑA Y CHINA 388
Liliana B. Freire Ferrer
Rosa Mecha López

CAPÍTULO 20. LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS ANTE EL COVID-19: LOS EFECTOS DE LA PANDEMIA EN LOS LECTORES MEXICANOS: EL CASO DEL ESTADO DE TABASCO, MÉXICO 414
Ariel Gutiérrez Valencia

CAPÍTULO 21. LA PARRESIA COMO PRAGMÁTICA DE LA VERDAD EN TIEMPOS DE LA COVID-19: UNA RELECTURA BIOPOLÍTICA DE MICHEL FOUCAULT 423
Ricardo Mejía Fernández

CAPÍTULO 22. DEL POTEO AL ANCLAJE: IDENTIDADES, ADAPTACIONES Y REAPROPIACIONES EN TORNO A LAS TASCAS BILBAÍNAS A CAUSA DE LA PANDEMIA 441
Francisco Javier Rueda Córdoba

SECCIÓN II
PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN CIENCIAS SOCIALES

CAPÍTULO 23. MUJER Y EL TELETRABAJO ¿ UN PASO MENOS HACIA LA IGUALDAD? 465
Ana Isabel Agustí López
Ana Rodríguez Martínez
Antonia Martí Aras
Cristina Gabarda Méndez

CAPÍTULO 24. (DES)IGUALDADES EN TIEMPO DE CONFINAMIENTO: ALGUNAS REFLEXIONES 483
EMPAR AGUADO BLOISE

CAPÍTULO 25. PUESTOS DIRECTIVOS PARA MUJERES EN LAS EMPRESAS: ESCASOS Y CONDICIONADOS. 499
TIRSO JAVIER HERNÁNDEZ GRACIA

CAPÍTULO 26. LA INTERSECCIONALIDAD COMO HERRAMIENTA PARA EL ANÁLISIS DE LAS MIGRACIONES DE MUJERES Y LOS DERECHOS HUMANOS 517
RAQUEL GUZMÁN-ORDAZ
EVA PICADO VALVERDE
AMAIA YURREBASO MACHO

CAPÍTULO 27. EL (LOS) GÉNERO (GÉNEROS): ENTRE ACTORES, AUTORES, AGENTES, ÉTICAS, ESTÉTICAS Y POLÍTICAS, MÁS ALLÁ DEL MODELO BINARIO 539
NORMA LILIANA RUIZ GÓMEZ

CAPÍTULO 28. PERSPECTIVA DE GÉNERO Y CALIDAD UNIVERSITARIA 551
CONSUELO LEÓN LLORENTE

CAPÍTULO 29. LA DEFINICIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN COLECTIVOS LGTBI: ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA DISCRIMINACIÓN 577
MARTA TALAVERA ORTEGA
VIRGINIA DASÍ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 30. A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ATTITUDES OF EU AND NON-EU TEACHERS ABOUT INCLUDING LGBTI MATTERS IN THEIR LESSONS 595
FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

CAPÍTULO 31. LEGITIMACIÓN DE LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO/SEXO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL USO DEL ÁLBUM ILUSTRADO EN LENGUA INGLESA 613
ROCÍO DOMENE BENITO

CAPÍTULO 32. LA CARA OCULTA DEL PATRIMONIO CULTURAL. LA REPRESENTACIÓN DEL ROL DE LAS MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA EN CANARIAS 633
A. JOSÉ FARRUJIA DE LA ROSA
LETICIA DÍAZ POLEGRE

CAPÍTULO 33. COOPERACIÓN INTERCOMUNITARIA DESDE UN PRISMA INCLUSIVO Y FEMINISTA A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL 658

ROCÍO DOMENE BENITO
FELIPE REYES GUINDO

CAPÍTULO 34. LA LITERATURA INGLESA COMO VEHÍCULO PARA DESPATRIARCALIZAR EL CONOCIMIENTO EN LOS ESTUDIOS DE GRADO 675

DRA. JULIA HABA-OSCA
DRA. GORA ZARAGOZA NINET

CAPÍTULO 35. ESTUDIO DE LAS PREOCUPACIONES DE LOS DOCENTES DE LENGUA: ANÁLISIS SEGÚN LA IDENTIDAD, IGUALDAD Y PERSPECTIVA DE GÉNERO 697

ÁLVARO ROSA
TERESA SANTA MARÍA
LAURA ALIAGA

CAPÍTULO 36. EXPLORANDO LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO ANTE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN ÁMBITO CIENTÍFICO 715

NOELIA SANTAMARÍA-CÁRDABA
JUDITH CÁCERES IGLESIAS

CAPÍTULO 37. ¿ELLAS Y ELLOS SON CALIFICADOS EQUITATIVAMENTE? DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO AL EVALUAR LAS EXPOSICIONES GRUPALES 729

JOSÉ MARÍA GARCÍA DE DIEGO
LIVIA GARCÍA FAROLDI

CAPÍTULO 38. ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ESPAÑOL SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL E IDENTIDADES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR. CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL 749

FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO

CAPÍTULO 39. LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO 767

FERNANDO FITA ORTEGA
ÓSCAR REQUENA MONTES

CAPÍTULO 40. LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN: DIRECTRICES DE PROPUESTAS COEDUCATIVAS 785

MARÍA ARAGONÉS GONZÁLEZ

CAPÍTULO 41. INSTRUMENTOS DE NATURALEZA CUALITATIVA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS INTERACCIONES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FÍSICA 819

MIRIAM PALOMO NIETO
IRENE RAMÓN-OTERO
ELENA RAMÍREZ-RICO

CAPÍTULO 42. IGUALDAD, IDENTIDAD DE GÉNERO Y EDUCACIÓN: SELECCIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES Y RECURSOS PEDAGÓGICOS Y/O METODOLÓGICOS PARA SU APLICACIÓN EN LOS HOGARES. 839

VERÓNICA MÁS GARCÍA
TATIANA JORDÁ FABRA

CAPÍTULO 43. GÉNERO E IDENTIDAD SEXUAL. SUGERENCIAS EDUCATIVAS 863

MARÍA LUISA PRO-VELASCO
DALIA JAQUELINE SANTA CRUZ-VERA

CAPÍTULO 44. PATRIARCADO Y ADOLESCENCIA: SU EXPRESIÓN A TRAVÉS DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO, EL SEXISMO Y LOS MITOS DEL AMOR 881

YOLANDA RODRÍGUEZ CASTRO
ROSANA MARTÍNEZ ROMÁN
PATRICIA ALONSO RUIDO
ALBA ADÁ LAMEIRAS

SECCIÓN III
IDENTIDADES Y MASS-MEDIA

CAPÍTULO 45. LA REPRESENTACIÓN DE LA INJUSTICIA SOCIAL A TRAVÉS DE LA FICCIÓN TELEVISIVA:‘DEAR WHITE PEOPLE COMO ESTUDIO DE CASO 902

AURORA FORTEZA MARTÍNEZ

CAPÍTULO 46. LA CONSTRUCCIÓN DE LA FIGURA DEL INMIGRANTE EN EL IMAGINARIO SOCIAL. UN ANÁLISIS DE LA NARRACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN LA PRENSA ESPAÑOLA 918

MIGUEL OSORIO GARCÍA DE OTEYZA
IRENE ORTIZ GALA

CAPÍTULO 47. LOS CLÁSICOS DE DISNEY Y SUS REPRESENTACIONES NEGATIVAS EN EL SIGLO XXI 937
CLAUDIA IVETT ROMERO-DELGADO
MARÍA DEL CARMEN CAMACHO-GÓMEZ

CAPÍTULO 48. EL LENGUAJE AUDIOVISUAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES FEMENINAS 964
PALOMA RODERA MARTÍNEZ

CAPÍTULO 49. ANÁLISIS DE LA INADECUADA COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LA COBERTURA PERIODÍSTICA DE FEMINICIDIOS EN LA PRENSA CHIHUAHUENSE 983
SAMARA ALEJANDRA MARTÍNEZ MONTAÑO

CAPÍTULO 50. RECURSOS DE COMUNICACIÓN ONLINE DE LAS ONG Y SU PERCEPCIÓN DEL PAPEL SOCIAL DE LOS MEDIOS 1003
CONCEPCIÓN GÓMEZ LÓPEZ

CAPÍTULO 51. "ARDE BAGDAD": NARRATIVAS CULTURALES Y CONSTRUCCIÓN ARGUMENTATIVA Y COMUNICATIVA DE LAS IDENTIDADES DEL LUGAR (LA CIUDAD) EN CONFLICTO 1027
MOHAMED EL MOUDEN EL MOUDEN

CAPÍTULO 52. LA ÉTICA DE LA AUDIENCIA EN EL PERIODISMO CIUDADANO
ALONSO CASTILLO RIVERA

CAPÍTULO 53. EL LUGAR DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN 1072
ANA RODRÍGUEZ MARTÍN
NURIA CUEVAS MONZONÍS
CRISTINA GABARDA MÉNDEZ
ANA ISABEL AGUSTÍ LÓPEZ

CAPÍTULO 54. ENVEJECIMIENTO E IDENTIDADES DE GÉNERO EN LA PUBLICIDAD DE LA TELEVISIÓN EN ESPAÑA (NAVIDAD 2020) 1090
ELVIRA ANTÓN CARRILLO
MAGDALENA MUT CAMACHO
ROCÍO BLAY ARRÁEZ

CAPÍTULO 55. EL TRABAJO SOCIAL Y EL TRABAJADOR SOCIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA VISIÓN DESDE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN 1115
JACQUELINE FERREIRA MARQUES

CAPÍTULO 56. LA REPRESENTACIÓN DE CHINA EN LA DESINFORMACIÓN SOBRE LA COVID-19. APROXIMACIÓN DESDE EL CONTEXTO LATINOAMERICANO 1135
David García-Marín

CAPÍTULO 57. LA ISLAMOFOBIA Y CHARLIE HEBDO ¿BLASFEMIA O LIBERTAD DE EXPRESIÓN? 1153
Salud Adelaida Flores Borjabad

CAPÍTULO 58. ¿SE UTILIZAN LAS REDES SOCIALES EN LA REALIDAD EDUCATIVA DEL ECUADOR? UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 1172
Fernando Lara Lara
Kevin Andrés Muñoz Enríquez

CAPÍTULO 59. NECESIDAD EDUCATIVA: LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL 1193
Eva ordóñez olmedo
Noelia Gutiérrez Martín

CAPÍTULO 60. INTERNET COMO ESPACIO RELACIONAL: EDUCAR EN Y PARA LA CIBER SOCIEDAD 1211
Patricia Alonso Ruido
Rosana Martínez román
Yolanda rodríguez castro

CAPÍTULO 61. ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS EN EL COMPORTAMIENTO DE LA POBLACIÓN SOBRE LAS BÚSQUEDAS SINCRÑONICAS DE INFORMACIÓN ONLINE RELACIONADA CON LA DIABETES MELLITUS EN ÉPOCA DE PANDEMIA 1233
Irene Bosch-Frigola
Misericordia Carles-Lavila
Fernando Coca-Villalba

SECCIÓN IV
EDUCACIÓN COMO MÉTODO DE LUCHA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL

CAPÍTULO 62. PEDAGOGÍA NARRATIVA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: BENEFICIOS DE SU IMPLEMENTACIÓN EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD 1253
Almudena Cotán Fernández
Aurora María Ruíz-Bejarano

CAPÍTULO 63. COMPRENDER LA DESIGUALDAD A TRAVÉS DE NARRACIONES MULTIMODALES. RECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DOCENTES 1273

ANA MARÍA DE LAS HERAS CUENCA
LAURA RAYÓN RUMAYOR
JOSÉ HERNÁNDEZ ORTEGA

CAPÍTULO 64. SOBRE LA UNIVERISDAD, EL ROL INTITUCIONAL COMPROMETIDO CON LA SOCIEDAD INCLUSIVA..... 1300

MARIO LEÓN-SÁNCHEZ
JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO

CAPÍTULO 65. LA CONTRIBUCIÓN DEL MODELO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CRITICA A UNA UNIVERSIDAD COMPROMETIDA CON LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA 1319

JULIÁN MÁRQUEZ MORIN
LUIS MIGUEL UHARTE POZAS

CAPÍTULO 66. LA DESIGUALDAD EN LA CONECTIVIDAD DIGITAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO 1347

GABRIEL HERRADA VALVERDE

CAPÍTULO 67. LA UNIVERSIDAD INCLUSIVA: ADAPTACIÓN A MODALIDAD VIRTUAL DE UN PROGRAMA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA..... 1365

ROCÍO GALACHE IGLESIAS
VÍCTOR TEJEDOR HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 68. APLICACIÓN DEL *INDEX FOR INCLUSION* PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS GRADOS DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL 1376

SONIA RENOVELL-RICO
ESTHER GAMERO SANDEMETRIO
ANA CRISTINA LLORENS TATAY
ENRIC ORTEGA TORRES

CAPÍTULO 69. EDUCACIÓN INCLUSIVA: APROPIACIÓN QUE TRANSFORMA..... 1397

MEMS. MARÍA ESTHER GARCÍA SALAS

CAPÍTULO 70. DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE LOS CLÁSICOS DE LA LITERATURA Y EL CINE EMPLEADOS EN EL AULA 1417

TATIANA JORDÁ FABRA
VERÓNICA MÁS GARCÍA

CAPÍTULO 71. ATENCIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA: ALUMNOS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL FUNCIONAL. 1439
María Del Pino Perteguer Muñoz

CAPÍTULO 72. ACOSO ESCOLAR: TIPOS Y ÁMBITOS EN LOS QUE REPERCUTE AL ALUMNADO CON Y SIN NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO 1460
Rosa Espada-Chavarría

CAPÍTULO 73. ACOSO ESCOLAR Y TEA 1480
Alma María Iñigo Martínez
Vanesa Sainz López
Laura Martín Martínez
Esther Vela Llauradó

CAPÍTULO 74. CENTRO EDUCATIVO DE ESCOLARIZACIÓN PREFERENTE EN ALUMNADO TEA 1497
Alma María Iñigo Martínez
Juan Antonio Perteguer Muñoz

CAPÍTULO 75. SCHOOL & TALENT: UN PROYECTO DE MENTORÍA PARA ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES EN FAMILIAS DESFAVORECIDAS 1515
Perales Molada, Rosa María
Molina Jaén, María Dolores
Burgos Bolós, Consuelo
Segura Moreno, Isabel

CAPÍTULO 76. EXPRESIONES DE FORMAS DE GOBIERNO FRENTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MANUALES DE CONVIVENCIA 1538
Maria Fernanda Vargas Salazar
Jimmy Jailer Quintero Valderrama

CAPÍTULO 77. EL ALUMNADO EN SITUACIÓN DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DESDE LA PERCEPCIÓN DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1558
Amelia Morales-Ocaña
Ramón Montes-Rodríguez
Belén Massó-Guijarro

CAPÍTULO 78. LIGA BRAVE. UN MODELO DE EDUCACIÓN EN VALORES PARA LA MADUREZ PERSONAL E INCLUSIVA DE JÓVENES A TRAVÉS DEL DEPORTE 1578
Juan Gonzalez Hernadez

CAPÍTULO 79. EL CINE SELECTO FOMENTA BUENOS COMPORTAMIENTOS EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA..... 1597
M Gloria Gallego-Jiménez
Karen Patricia Bolívar De La Rosa

CAPÍTULO 80. LA ACCESIBILIDAD COGNITIVA Y SU IMPLANTACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS..... 1618
Laura Martín Martínez
Esther Vela Llauradó
María Suárez Menéndez

CAPÍTULO 81. A BARRERA DIFUSA Y MULTIFORME DEL CAPACITISMO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR 1639
Fábio Bezerra de Brito

CAPÍTULO 82. LA DANZA EN LA ESCUELA: CONTRA LA DESIGUALDAD Y EN PRO DE LA TRANSVERSALIDAD..... 1655
Claudia López Maquieira

CAPÍTULO 83. TRAYECTORIAS LABORALES, DISCRIMINACIÓN E INSERCIÓN SOCIAL. EL CASO DE LOS ANTIGUOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN BIZKAIA 1675
Mikel Barba Del Horno

CAPÍTULO 84. PRODUCCIÓN SOCIOSIMBÓLICA DE IDENTIDAD Y EXCLUSIÓN DEL OTRO EN LAS OBRAS DE PETER SLOTERDIJK Y SLAVOJ ŽIŽEK..... 1695
Jorge León Casero

CAPÍTULO 85. LAS PERSONAS MAYORES EN LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE, FRAGILIDAD, DESIGUALDAD, Y PROMOCIÓN DEL ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y SALUDABLE. 1719
María Del Carmen Segura Cuenca
Enrique Conejero Paz

CAPÍTULO 86. UN SISTEMA DE EDUCACIÓN SOSTENIBLE DEBE ESTAR BASADO EN LA CONFIANZA 1735
Juan Antonio Perteguer Muñoz
José Eugenio Martínez Falero

CAPÍTULO 87. NACIONALISMO EN LA ESCUELA: MIGRACIÓN, IDENTIDADES Y DESIGUALDAD EN OAXACA, MÉXICO 1754
Marta Rodríguez-Cruz

CAPÍTULO 88. LA MULTICULTURALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ÁVILA Y SU PROVINCIA 1782
CONCEPCIÓN PEDRERO MUÑOZ
SERGIO RODERO CILLEROS
ERLA MARIELA MORALES MORGADO

CAPÍTULO 89. EL EFECTO PIGMALIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES 1800
BIBIANA REGUEIRO
PATRICIA ALONSO-RUIDO
DIANA PRIEGUE

CAPÍTULO 90. LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA EN ANDALUCÍA: EVOLUCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS 1818
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ
MARIO LEÓN-SÁNCHEZ
JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO

CAPÍTULO 91. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y UNIVERSIDAD: ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO 1840
ANDREA CÍVICO ARIZA
ERNESTO COLOMO MAGAÑA
ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA
INÉS MARÍA MUÑOZ GALIANO

CAPÍTULO 92. ABORDANDO LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR 1861
ERLA MARIELA MORALES MORGADO
SERGIO RODERO CILLEROS
CONCEPCIÓN PEDRERO MUÑOZ

CAPÍTULO 93. INTÉGRATION DES ENFANTS IMMIGRANTS DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES: REGARD À PARTIR DES POLITIQUES D'ACCUEIL DES CENTRES DE SERVICES SCOLAIRE DE SHERBROOKE ET POINT-DE-L'ÎLE 1872
ENOIN HUMANEZ BLANQUICETT

CAPÍTULO 94. LA CUESTIÓN DE LA PATRIA DESDE LA EDUCACIÓN POLÍTICA 1895
JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ MANZANO

CAPÍTULO 95. VIOLENCIA EN ESCUELAS INSERTAS EN CONTEXTOS DE COMUNIDADES MAPUCHE EN LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA, CHILE 1913
FLAVIO MUÑOZ TRONCOSO
GERARDO MUÑOZ TRONCOSO

CAPÍTULO 96. «ESCAPE ROOM EDUCACIONAL» EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTLADOS 1932
FRANCISCO SÁNCHEZ-CUBO

CAPÍTULO 97. BLOGGING Y AULA INVERTIDA EN EL APRENDIZAJE DE COMPOSICIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS 1953
NICOLÁS MONTALBÁN MARTÍNEZ

CAPÍTULO 98. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EDUCAR EN LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL Y CONTRA EL RACISMO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO 1982
ELENA CARRIÓN CANDEL

CAPÍTULO 99. RELACIÓN ENTRE EL MINDFULNESS RASGO, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA CALIDAD DE VIDA Y LOS PROBLEMAS DE ATENCIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES ESPAÑOLES 2006
SONIA RODRÍGUEZ CANO
VANESA DELGADO BENITO
JUAN PABLO PIZARRO
NURIA ORDOÑEZ CAMBLOR

CAPÍTULO 100. MODELOS TEÓRICOS PARA LA APLICACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN FUNCIÓN DEL ALUMNADO 2024
JOSÉ RAMÓN TRILLO

CAPÍTULO 101. INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN LA COGNICIÓN ESPACIAL A TRAVÉS DE LA GRÁFICA TÁCTIL 2042
TERESA BARRIENTOS GUZMÁN
PILAR CORREA SILVA

CAPÍTULO 102. LA UTILIZACIÓN DE FUENTES DOCUMENTALES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD HISTÓRICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EL PATRIMONIO URBANO 2053
RAFAEL GUERRERO ELECALDE
PATRICIA SUÁREZ ÁLVAREZ
MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO
SILVIA MEDINA QUINTANA

CAPÍTULO 103. TRABAJAR LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. UNA PROPUESTA DE LITERACIDAD VISUAL CON EL ALUMNADO UNIVERSITARIO 2076
SILVIA MEDINA QUINTANA
PATRICIA SUÁREZ ÁLVAREZ

CAPÍTULO 103. CONJUTAR LA COSIFICACIÓN DEL DISCURSO DE LA AYUDA DESDE LA CRITICIDAD Y LA CREATIVIDAD FILOSÓFICA Y HUMANÍSTICA 2092
JOSÉ BARRIENTOS RASTROJO

CAPÍTULO 104. LECTURAS *QUEER*: EL CASO DE LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 2111
ESTEBAN FRANCISCO LÓPEZ MEDINA

CAPÍTULO 105. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL Y DEL FRANCÉS COMO LENGUAS EXTRANJERAS 2134
ADAMANTÍA ZERVA

CAPÍTULO 106. FOSTERING LITERACY SKILLS BY WORKING ON PHONICS TO IMPROVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND LINGUISTIC ATTITUDES 2146
ISABEL NÚÑEZ-VÁZQUEZ
RAFAEL CRISMÁN-PÉREZ

CAPÍTULO 107. SHARING FACTORS BETWEEN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND COGNITIVE ACCESSIBILITY TO IMPROVE LINGUISTIC ATTITUDES 2161
ISABEL NÚÑEZ-VÁZQUEZ
RAFAEL CRISMÁN-PÉREZ

CAPÍTULO 108. MOTIVAZIONE E LIMITI, IMPATTO ED ASPIRAZIONI DI UNA RICERCA AZIONE PARTECIPATIVA 2178
DONATELLA DONATO

CAPÍTULO 109. EFECTOS DEL PROGRAMA DELFOS EN ESTUDIANTES DE ESO 2195
EULISIS SMITH PALACIO

CAPÍTULO 110. PROGRAMA DELFOS Y LA EDUCACIÓN FÍSICA 2217
EULISIS SMITH PALACIO

CAPÍTULO 111. VALORES EN LOS DEPORTES DE CONTACTO 2231
EULISIS SMITH PALACIO

CAPÍTULO 112. LABORAMUSIC: CASO DE ESTUDIO SOBRE COMUNICACIÓN TRANSFORMADORA Y REVALORIZACIÓN IDENTITARIA MEDIANTE MÚSICA Y DANZA 2251
ROSA MARÍA TORRES VALDÉS
CAROLINA LORENZO ÁLVAREZ
COVADONGA ORDÓÑEZ GARCÍA

CAPÍTULO 113. POLÉMICAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN SEXUAL: UNA METODOLOGÍA RELACIONAL PARA ABORDAR TEMAS SENSIBLES EN LA ADOLESCENCIA 2271

CAROLINA SÁNCHEZ-AGOSTINI
JUAN PABLO CANNATA

CAPÍTULO 114. EL LEGADO DE ZWEIG: POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE SUS OBRAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD 2293

MARÍA JOSÉ IBÁÑEZ AYUSO
AMALIA FANÁ DEL VALLE VILLAR

CAPÍTULO 115. THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE SCHOOL PRINCIPALS 2311

JOSE MARIA ROJAS MORALES

CAPÍTULO 116. NECESIDADES DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS MAESTROS/AS DE PRIMARIA EN EXTREMADURA ¿UNA CUESTIÓN DE GÉNERO? 2334

JORGE ROJO RAMOS
JOSÉ CARMELO ADSUAR SALA
SABINA BARRIOS FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 117. FORMACIÓN PROFESIONAL E INMIGRACIÓN: UNA MIRADA INCLUSIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL 2351

JULIÁN BELL SEBASTIÁN
CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ
DARLLYN ISMEY MUÑOZ RODRÍGUEZ
NEREA HERNAIZ AGREDA

CAPÍTULO 118. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL MODELO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO ELEMENTO CLAVE 2379

DAVID RECIO MORENO
GAIZKA LEGARRA GORGOÑON

CAPÍTULO 119. PERCEPCIÓN SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO EN LOS CAMPAMENTOS DE REFUGIADOS SAHARAUIS 2402

VANESSA IZQUIERDO-ÁLVAREZ
ANA MARÍA PINTO-LLORENTE
SARA SANTOS-ÁLVAREZ

CAPÍTULO 120. BUEN VIVIR Y ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO DE LA FORMACIÓN: UNA NUEVA EPISTEMOLOGÍA ES NECESARIA 2425

FERNANDO LARA LARA
KEVIN ANDRÉS MUÑOZ ENRÍQUEZ

CAPÍTULO 121. DIFERENCIAS EN LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA ENTRE MAESTROS/AS DE CENTROS PÚBLICOS Y CENTROS CONCERTADOS-PRIVADOS DE EXTREMADURA..... 2440

JORGE ROJO RAMOS
JOSÉ CARMELO ADSUAR SALA
SABINA BARRIOS FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 122. NECESIDADES DE FORMACIÓN CON RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: COMPARATIVA ENTRE MAESTROS/AS CON PLAZA TEMPORAL VERSUS INDEFINIDA. 2459

JORGE ROJO RAMOS
SABINA BARRIOS FERNÁNDEZ
JOSÉ CARMELO ADSUAR SALA

CAPÍTULO 123. LA EMPATÍA INFANTIL, COMO UN RECURSO INDISPENSABLE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO..... 2475

CARMEN CECILIA ROZ-FARACO
NAZARET MARTÍNEZ- HEREDIA

CAPÍTULO 124. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE: UN ESTUDIO AUTOETNOGRÁFICO 2498

JUDITH CÁCERES IGLESIAS
NOELIA SANTAMARÍA CÁRDABA

Si algo caracteriza a la globalización contemporánea es la apertura, flexibilización y, sobre todo, la hibridación de la que estamos siendo testigos a la hora de construir las identidades. Antes de que la interacción en internet por medio de las redes sociales hiciera acto de presencia, la edificación de identidades tenía un marcado carácter de proximidad y presencialidad. Los referentes en torno a lo cuales pivotaba la pedagogía identitaria estaban configurados en los círculos de intimidad que se experimentaban en vivo y en directo, que poseían un testimonio claro y personalmente conocido. En este sentido, el plano mediático como eje referencial para esta construcción de la personalidad se percibía desde la lejanía y se caracterizaba por un halo ilusorio.

Pero con la llegada de internet y especialmente con la popularización de las redes sociales, se ha producido un fenómeno de apertura al mundo que ha supuesto un cambio de paradigma en estos procesos. Ahora el sujeto además de interactuar en el plano de lo virtual, aumenta su tiempo de atención y de relaciones sociales en el plano de lo digital, superando las distancias físicas que otrora le servían como referentes desde los cuales comenzar sus procesos miméticos. El sujeto se libera de las ataduras del plano de lo físico para poder interactuar a nivel global sin limitaciones de espacio y tiempo gracias a la inmediatez de internet. En muchos casos, esto ha provocado que el "directo" supla el plano del "vivo", de manera que el sujeto se habitúa a una interacción digitalizada que comienza a ganar terreno en la configuración de su personalidad. Esto ha provocado una apertura del foco atencional del individuo a la hora de buscar referentes en su configuración personal llegado a producirse un proceso de hibridación que ha supuesto un nuevo reto.

A pesar de la ampliación del campo de juego que ha supuesto el desarrollo de la globalización por medio de la tecnociencia, sin embargo, no se han logrado eliminar muchos de los elementos discriminatorios y de exclusión que venían muy condicionados por esos círculos de proximidad y culturales. La supuesta flexibilización e hibridación que ha

proporcionado la aldea digital no siempre se ha visto correspondida con la apertura hacia la tolerancia, la comprensión y la integración. La intención de este libro no es otra que la de ir apuntando algunos de los elementos que han adquirido un peso significativo en este proceso. Elementos como la actual pandemia del Covid-19 que, desde estas páginas tratamos de analizar como un elemento novedoso que ha irrumpido de manera inesperada en los procesos de socialización. A lo largo del libro procuramos ver qué consecuencias ha tenido este virus en los procesos de marginación y exclusión en colectivos como la población gitana, las mujeres, las personas migrantes, los discapacitados, etc.

De igual modo, creemos que de cara a comprender mejor los problemas en la construcción de estas identidades, no podemos dejar a un lado las perspectivas de género, que aquí analizamos de manera multifocal con el objetivo de cubrir el máximo campo de trabajo posible. Y, si existe algún elemento esencial que haya supuesto un peso específico a lo largo de todos estos procesos, no ha sido otro que los medios de comunicación. A través de los mismos, el contenido y la información ha estado al alcance de todos teniendo una gran repercusión en la sociedad y en la generación de la identidad.

Pero, todo esto estaría vacío si no hiciéramos especial énfasis en la educación. A través de la misma, se desarrolla en la sociedad procesos de concienciación, socialización, reflexión y conocimiento, pudiendo generar procesos de construcción de identidad, tanto colectiva como individual. Sin embargo, sigue quedando patente cómo aún queda un largo camino por recorrer para el logro de una educación inclusiva y multicultural, siendo, algunos elementos que nos permiten hacer frente a las situaciones de discriminación y exclusión, las metodologías didácticas, accesibles e innovadoras y la formación del profesorado.

JOSÉ CARLOS RUIZ
ALMUDENA COTÁN

SECCIÓN I

IMPACTO DESARROLLADO POR EL COVID-19: DESIGUALDADES E INCLUSIÓN

IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA POBLACIÓN GITANA DEL ESTE EN ESPAÑA

ALMUDENA MACIAS LEÓN
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia las pandemias han compartido siempre una constante; la atribución del origen de la letalidad a grupos de población específicos. Es un proceso de estigmatización que favorece el odio social a personas tenidas como víctimas propiciatorias.

Además de lo anterior, las pandemias no afectan a los distintos sectores de población de la misma manera. Las condiciones de vida pueden predisponen a ciertos grupos a un mayor riesgo de contagio, desarrollo de la enfermedad y muerte y transmisión en sus comunidades.

El impacto socioeconómico también va a tener una incidencia diferenciada por sectores de población. En España el impacto económico de la crisis generada por la pandemia ha tenido un efecto mucho más negativo en aquellas personas que ostentaban trabajos más precarios (Jóvenes, mujeres y trabajos de bajos ingresos). El deterioro de las rentas de las familias ha dado lugar a un aumento considerable de las situaciones de pobreza aguda o necesidad severa. Las situaciones de mayor necesidad se han concentrado en los colectivos tradicionalmente más vulnerables y, particularmente, en inmigrantes e integrantes de familias monoparentales (Ocaña 2020: 45).

Y esto se ha producido también en otros países. En Reino Unido la crisis sanitaria y económica desencadenada por el Covid-19 ha resaltado las desigualdades existentes entre los distintos grupos étnicos y ha hecho emerger nuevos factores que promueven esa desigualdad. La incidencia de la mortalidad es superior en los distintos grupos étnicos

(bangladesís, pakistaníes, …) en relación con los blancos británicos. La prevalencia de ciertas patologías previas así como las ocupaciones y/o nichos laborales de determinados sectores de población constituyen dos de los factores explicativos de estos desiguales efectos (Plat et al 2020: 286).

Consecuentemente, el grado de vulnerabilidad económica también es diferente en función del grupo étnico, bangladesís y pakistaníes en Reino Unido han tenido un mayor riesgo económico durante la crisis por la suspensión temporal de actividad en determinados sectores. La segregación laboral es uno de los principales factores explicativos de la desigual incidencia de la pandemia entre los distintos grupos étnicos en Reino Unido.

Estos estudios preliminares sobre la incidencia de la pandemia en los distintos sectores de población parecen indican que existen factores que predisponen a ciertos colectivos a un mayor riesgo de sufrir los efectos de esta crisis sanitaria, económica y social. Entre estos factores encontramos la pertenencia a una minoría étnica.

En este trabajo nos vamos a centrar en uno de los colectivos más vulnerables y con unas condiciones de vida más precarias de Europa, la minoría étnica gitana. El retroceso de las precarias condiciones de vida de esta población ha alcanzado niveles alarmantes en los distintos países europeos durante la pandemia incrementándose los niveles de inseguridad alimentaria y haciendo emerger nuevos procesos de discriminación y estigmatización hacia este colectivo en todos los países de Europa.

2. POBLACIÓN ROMA EN EUROPA: CONTEXTUALIZACIÓN

La minoría étnica gitana es la principal minoría étnica en Europa. La CE establece que la población gitana europea podría ascender a 10-12 millones, (2% total población). Los altos niveles de exclusión y la precariedad laboral están presentes en la comunidad gitana en cualquier país de Europa (OSCE 2000, Revenga et al 2002, Ringold et al 2003, Laparra et al 2005).

La mayoría vive en los países del Este. Macedonia, Bulgaria y Rumanía constituyen los países con mayores porcentajes de población de etnia gitana situándose estos entre un 10-12% de la población total. Si atendemos a los números absolutos observamos que el país europeo con mayor número de personas pertenecientes a la etnia gitana es Rumania (1,8 y 2,5 millones, 10% tot. población). Esta cifra es muy superior al resto de países europeos. Otros países de Europa con un importante volumen de población gitana son España y Bulgaria, cuya población gitana estaría entre 700.000 y 800.000 personas (Petrova, 2004).

En relación a sus condiciones de vida observamos que la mayoría de la población gitana (90%) vive por debajo del umbral de la pobreza según datos de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA). Y un 40% de los hogares no cuentan con ingresos suficientes para garantizar la seguridad alimentaria de todos los miembros de la unidad familiar (FRA 2012: 12).

En relación a la vivienda encontramos altos niveles de hacinamiento y unas precarias condiciones de habitabilidad en el contexto europeo. Al menos el 45% de los hogares carece al menos de uno de los siguientes equipamientos: inodoro, cocina ducha y/o electricidad (FRA 2012: 12). El 30% no tiene acceso a agua corriente, el 80% vive en viviendas y barrios hacinados y el 40% sin instalaciones sanitarias (EC 2020: 3).

Estas condiciones de las viviendas están presenten especialmente en los asentamientos chabolistas de esta población. En los países del Este de Europa son especialmente llamativas las condiciones de vida de estos asentamientos. Fakulteta, barrio gitano de Sofia, se considera el gueto más grande de Europa. 30.000 personas viven ahí casi todas hacinadas, sin servicios esenciales, la mayoría en chabolas[1].

Presentan altos niveles de analfabetismo. Al menos el 10% de los niños en edad escolar no asiste a la escuela y menos del 10% han finalizado la Educación Secundaria. El Abandono Escolar Prematuro era del 67% antes de la pandemia (FRA 2020).

[1] El Gueto Gitano. M´Sur. Mayo 2012.

En relación al empleo se observan altos niveles de desempleo y la mayoría se ocupa en trabajos informales y de la economía sumergida. En determinadas zonas de países como Hungría, Eslovaquia o Rumania, donde hay una alta concentración de población gitana, los gitanos tienen tasas de desempleo que alcanzan el 90% de la población y además no desarrollan otro tipo de actividades que contribuyan a su subsistencia.

La esperanza media de vida de la población gitana es alrededor de diez años menos que la del resto de la población, a lo que hay que sumar mayores tasas de morbilidad, malformaciones, discapacidades, etc. Un alto porcentaje (1/3) tienen problemas de salud que les condicionan sus actividades diarias. La exclusión social y la segregación espacial dificultan el acceso a la atención primaria. El 20% no tiene cobertura sanitaria (FRA 2012: 12).

Por último, también se observan altos niveles de discriminación hacia esta minoría en todos los países europeos (Romani CRISS. 2004). Desde la ampliación de la UE en 2004, los actos violentos y los delitos de odio se han reducido notablemente en los países del Este de Europa. Pero la discriminación estructural sigue presente, así como determinadas prácticas discriminatorias y procesos de estigmatización que se han intensificado durante el periodo de la pandemia.

3. POBLACIÓN GITANA DEL ESTE DE EUROPA EN ESPAÑA

La población gitana se ha caracterizado por ser un pueblo nómada durante gran parte de su historia. Parece haber existido una tendencia en el colectivo de ampliar horizontes… Algunos autores consideran esta movilidad como una estrategia utilizada para mantener su libertad y vitalidad cultural (Crowe 2003). Otros autores, sin embargo, la interpretan como como una señal de la permanente búsqueda de unas mejores condiciones de vida. Los movimientos de esta población podrían considerarse una estrategia de supervivencia que se desarrolla bajo las distintas circunstancias vividas a lo largo del tiempo.

Las migraciones de los Roma del Este de Europa habían continuado desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Pero el caos económico

y político que se produjo después de 1989 fue algo nuevo, produciéndose en sociedades supuestamente en vías de democratización. Estos factores hicieron emerger nuevos patrones migratorios. Los principales países de destino de la población gitana del Este de Europa en este periodo fueron Italia, Alemania, Francia y España.

En España el flujo migratorio de los gitanos rumanos se intensificó considerablemente a principios de los años 90. La caída del régimen comunista en 1989 así como el proceso de ampliación de la UE al Este de Europa ha conformado este flujo migratorio (Sobotka 2003: 82). La pobreza extrema y discriminación estructural tuvieron una intensa incidencia en la población Roma del Este de Europa. Estas fueron las principales razones para emigrar. Además, se produjeron importantes brotes racistas en las comunidades de origen. La pobreza, desempleo y la discriminación en las comunidades de origen conformó este flujo migratorio inicialmente (Macías 2005: 94).

Como ocurrió en otros países de Europa, muchas de las personas gitanas emigradas de Rumanía hacia España solicitaron asilo. Rumanía fue el principal país de origen de los solicitantes de asilo en España en el periodo 1994-1997. En 1997, el 30% del total de solicitudes presentadas en la OAR eran de Rumanía. Aunque oficialmente no existen datos sobre la etnia de los solicitantes podemos afirmar que la mayoría (90%) de estos solicitantes pertenecían a la minoría étnica gitana (Macías 2005: 92).

Si tenemos en cuenta que la mayoría de los solicitantes de asilo pertenecían a la minoría étnica gitana, es probable que este flujo migratorio estuviera constituido principalmente por la minoría gitana durante ese periodo. Posteriormente, la composición étnica del mismo se modificaría a medida que se incrementó el volumen de población rumana total en España.

Considerando los datos del Padrón Municipal de Habitantes (INE) observamos que el volumen de extranjeros procedente de Rumanía empieza a ser considerable en el 2001. En este año, los extranjeros empadronados procedentes de Rumanía suponían un 2,3 % del total de extranjeros empadronados. En el año 2005, los nacionales rumanos

constituyeron el colectivo que experimentó un mayor crecimiento interanual con más de 100.000 nuevas personas inscritas en el padrón. En Enero de 2005, la población extranjera empadronada procedente de Rumanía ascendía a 317.366, esto es, el 8,51% del total de extranjeros empadronados (3,7 millones). En el año 2007 los rumanos (y los búlgaros) empiezan a ser ciudadanos comunitarios. Los rumanos, junto con los búlgaros, crecieron más que los extranjeros de otras regiones en ese año incrementándose casi un 23% en su conjunto. En el año 2008 los nacionales de Rumanía superan las 700.00 personas entre los extranjeros empadronados en nuestro país. Los incrementos posteriores fueron menores, pero Rumanía siguió constituyendo uno de los principales países de origen de los extranjeros empadronados en España.

En la actualidad Rumanía constituye el segundo país de origen de los extranjeros empadronados en España (665.598 personas) constituyendo el 12,3% del total de extranjeros empadronados y siendo la nacionalidad más numerosa de la UE-28.

Es necesario resaltar que los datos sobre extranjeros empadronados, así como los de otras fuentes oficiales, presentan importantes limitaciones para el estudio de la minoría étnica gitana. La situación de la población gitana, así como las eventuales trabas administrativas que obstaculizan el empadronamiento de esta población, hacen que la representatividad de este colectivo en este registro sea inferior al real. Es, por tanto, difícil determinar el número de personas pertenecientes a la minoría étnica gitana procedente del Este de Europa en un determinado país y/o región. Sin embargo, estos datos sí nos van a permitir realizar algunas estimaciones sobre este volumen de población.

En primer lugar, podemos afirmar que la minoría étnica gitana constituiría sólo una parte de la inmigración rumana en España estando subrepresentada en estos datos oficiales como ya se ha comentado previamente. Podríamos estimar que al menos el 10% del total de población inmigrada de Rumanía pertenece a la minoría étnica gitana pudiendo ascender hasta las 90.000-100.000 personas.

Laparra y Pérez también se han aproximado al volumen de esta población realizando una estimación a partir de la población gitana autóctona

y estableciendo que el 10% de los gitanos en España procede de los países del Este. La población gitana autóctona ascendería a las 970.000 personas (Laparra 2008: 524).

Considerando estas estimaciones España podría constituir el principal país de destino de los gitanos del Este de Europa, triplicando el volumen de población gitana del Este inmigrada en Francia.

Se distribuyen por todo el territorio nacional residiendo particularmente en las grandes ciudades: Madrid, Barcelona, Sevilla, Granada, Valencia, Zaragoza y Murcia.

En España se han localizado varios asentamientos. La Cañada Real es el mayor asentamiento ilegal metropolitano de Europa, un área en la que viven más de 7.500 personas. Un alto porcentaje vive en condiciones de infravivienda, sin recursos y con dificultad de acceso a los servicios sociales. Un porcentaje significativo de personas que residen en este asentamiento pertenecen a la minoría étnica gitana procedente del Este de Europa (ACCEM et al 2010). Estos asentamientos también se han localizado en otras comunidades autónomas, Cataluña y Andalucía, entre otras. Las condiciones de vida en estos asentamientos son precarias. La mayoría vive en infraviviendas o chabolas sin equipamientos y tienen dificultad de acceso a los servicios básicos.

Así es como el relator especial de las Naciones Unidas, Philip Alston, describió su situación de la minoría étnica gitana en España a principios de 2020:

> "Los gitanos españoles, como los Roma de otras partes de Europa, han entrado en la pandemia desde una posición excepcionalmente desfavorecida… Más del 80% de la población gitana se enfrenta a la pobreza o la exclusión social y el 46% es extremadamente pobre con un ingreso mensual inferior a 310 euros. La tasa de pobreza infantil es del 89% y el desempleo del 52% (…) Los funcionarios del gobierno con los que me reuní estuvieron de acuerdo en que la situación para muchas personas gitanas es grave, pero me llamó la atención la falta de urgencia y la resignación con la que aceptan que partes enteras de la población se hayan visto relegadas a un estado de tercera clase sin acceso a los derechos de los cuales son titulares. Después de años de planes y puntos de referencia que han dejado los indicadores de pobreza de la comunidad

> gitana en niveles deplorables, existe una necesidad real de una respuesta de emergencia" (Alston 2020)".

A continuación, profundizaremos algo más en la situación de esta minoría étnica en relación al empleo, vivienda y salud.

4. SITUACIÓN DE LA MINORIA ÉTNICA GITANA INMIGRADA EN ESPAÑA.

En España la población Roma del Este suele trabajar en el sector informal de la economía ocupándose en actividades marginales tales como la mendicidad, la venta de periódicos (La Farola, La Calle…) o la recogida de chatarra. Otros sectores más normalizados son la construcción (peonajes), agricultura (campañas de recolección) y el servicio doméstico (tareas domésticas y cuidado de personas). Suelen ser trabajos eventuales, con bajos salarios y desarrollados en el sector informal de la economía. En Andalucía pueden trabajar en las atracciones y puestos de feria. Todos estos son empleos temporales, sin ingresos estables que permitan mejorar sus condiciones de vida.

Asímismo, debemos señalar que en España todavía más de 9.000 familias gitanas viven en situación de infravivienda sin las condiciones mínimas de habitabilidad (unas 40.000 personas), de esos 9.000 hogares, 2.273 son chabolas en asentamientos (unas 11.000 personas) (FSG 2016).

A diferencia de las chabolas que fabrican los gitanos autóctonos en asentamientos, los gitanos del Este utilizan tiendas de campaña, fáciles de desmontar, por sus continuos cambios de residencia. Unos y otros suelen tener asentamientos diferenciados, aunque con frecuencia próximos.

Uno de los asentamientos que ha tenido mayor repercusión mediática ha sido el de El Gallinero. Éste comenzó en el año 2001 y fue desalojado por el Ayuntamiento de Madrid en Septiembre de 2018. Han convivido unas 400 personas, la mitad menores de edad. Las Ongs y colectivos sociales han desarrollado proyectos de intervención en este periodo (Gutiérrez 2015: 29).

Al encontrar dificultades para acceder a una vivienda más normalizada se pueden observar altos niveles de hacinamiento en las familias gitanas. El 60% de los hogares gitanos están conformados por varios núcleos familiares.

En el ámbito de la salud la población gitana del Este tiene una esperanza de vida menor y una mayor prevalencia de enfermedades físicas y mentales y suelen presentar mayores conductas de riesgo para la salud.

Entre las enfermedades con mayor incidencia encontramos la tuberculosis, hepatitis o sarampión. Otras enfermedades que tienen una mayor prevalencia en esta población es la COPC (Enfermedad Pulmonar crónica) diabetes y obesidad.

Por último, tienen un más difícil acceso a los recursos sanitarios, atención primaria y servicios de prevención (vacunas) en nuestro país. La situación documental y, en ocasiones, la movilidad de la población dificulta el acceso al sistema sanitario.

Esta precariedad en los distintos ámbitos de vivienda, salud y empleo van a predisponer a esta población a padecer un mayor impacto psicosocial y económico de la pandemia como veremos a continuación.

5. IMPACTO SOCIOECONÓMICO DE LA PANDEMIA

La pandemia del coronavirus ha afectado la vida diaria de todas las personas, aunque algunos sectores de población que viven en condiciones de marginación y sufren altos niveles de exclusión social y pobreza enfrentan desafíos particulares. La pandemia ha puesto de manifiesto que las condiciones de las viviendas, la situación laboral y/o el nivel de ingresos de las familias constituyen factores clave que van a condicionar las consecuencias de la misma en los distintos sectores de población. La población gitana ha tenido un impacto desproporcionado de la pandemia en todos los países de Europa principalmente por sus altos niveles de exclusión y sus condiciones de vida. El incremento del antigitanismo también ha incrementado el riesgo para este colectivo (FRA 2020).

Desde marzo de 2020 los distintos gobiernos han puesto en marcha una variedad de medidas en un esfuerzo para contener la propagación del virus en el contexto europeo. El 14 de Marzo de 2020 el Gobierno Español estableció el Estado de Alarma[2]. Aunque inicialmente este no vulnera los Derechos Fundamentales de la población, las nuevas medidas restrictivas van a afectar a la libertad de movimiento y de reunión, cierre perimetral de algunos municipios y suspensión de algunas actividades económicas.

Como ya hemos comentado la mayoría de la población gitana del Este se ocupaba en actividades temporales e informales: recogida de chatarra, venta ambulante, campañas agrícolas, … Estas familias suelen *"vivir al día"* y subsisten con actividades precarias, a menudo irregulares y sin protección (FSG 2020: 3).

El confinamiento ha limitado sustancialmente todas estas actividades teniendo un efecto inmediato sobre la capacidad de ganarse la vida de gran parte de estas familias. El status informal de dichos trabajos les ha dificultado reclamar cualquier ayuda o prestación del mercado laboral regular. El registro formal de residencia, especialmente en los asentamientos, ha limitado el acceso a los servicios sociales empeorando aún más su situación.

En el estudio realizado por la FSG en Marzo de 2020, se estableció que 47000 personas aproximadamente carecían de alimentos y recursos básicos para la supervivencia y hasta esa fecha no habían recibido ninguna asistencia ni recurso estatal . Pero lo más acuciante había sido la carencia de alimentos y productos de primera necesidad como medicinas y productos de higiene, según apuntaban algunas ONGs (FSG, 2020).

Por lo tanto, la pandemia ha conllevado la incapacidad de cubrir las necesidades básicas para muchos de estos hogares. A pesar de los recursos habilitados por el Gobierno para paliar la emergencia social que están viviendo muchas personas, y de las recomendaciones de orientarlos a las familias más vulnerables, por distintos motivos, las ayudas no

[2] Real Decreto 463/2020 por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19), 14 Marzo 2020.

estaban llegando con la suficiente premura (FSG 2020). Consecuentemente las familias carecían de alimentos y de productos de primera necesidad.

Ante esta situación algunas ONGs y la Iglesia Evangélica, así como entidades locales movilizaron recursos en distintos puntos de España para satisfacer estas necesidades básicas. En Alicante la ONG FAGA[3] movilizó recursos conjuntamente con las instituciones locales para atender al 300 familias que carecían de medios económicos, comida, …

La Cruz Roja por su parte ha entregado material escolar, de higiene y alimentos a 400 familias de la Cañada Real con siete unidades móviles. Es una de las organizaciones que colaboran en esta zona, donde la Comunidad de Madrid ha repartido durante la pandemia menús escolares a los menores de familias beneficiarias de la renta mínima de inserción.

Especialmente preocupante ha sido la situación en asentamientos chabolistas, espacios donde hay escasa protección sanitaria y una insuficiente presencia de servicios sociales y recursos públicos. La carencia de agua potable y las condiciones de hacinamiento en las que viven ponen en riesgo a los núcleos familiares que conforman estos asentamientos. Los niveles de pobreza y la falta de equipamiento les impide realizar tareas de autocuidado y protección. Esto es todavía más grave en los asentamientos y poblados segregados en los que viven un porcentaje significativo de gitanos[4].

Las condiciones de infravivienda, falta de equipamiento y el hacinamiento dificultan la adopción de las medidas de prevención como el lavado de manos o la distancia social.

En relación a la salud, la minoría étnica gitana constituye una población en riesgo por la alta incidencia de patologías previas y las condiciones de vida que se han descrito anteriormente. Las condiciones de insalubridad que pueden estar presentes en su entorno también constituyen un factor de riesgo.

---

[3] Federación Autonómica de Asociaciones Gitanas de la Comunidad Valenciana.

[4] The effects of Covid-19 on Roma communities in EU Member States and Enlargement and Neighbourhood Countries – ERGO Network

Sin embargo, la enfermedad del Covid-19 no parece haber incidido considerablemente en esta población. Solo el 1,5% de las personas según el estudio de la FSG (FSG 2020) se contagiaron por el virus. Podríamos preguntarnos sobre las razones por las que el Covid-19 no se ha propagado en estos asentamientos. Igual las condiciones de aislamiento y segregación espacial pueden constituir algunos elementos explicativos.

En el ámbito de la salud también habría que considerar las consecuencias que ha tenido para la salud mental y emocional de estas personas. Se han incrementado los niveles de ansiedad de los miembros de los núcleos familiares ante la imposibilidad de satisfacer las necesidades básicas de los distintos miembros de la unidad familiar, así como los altos niveles de incertidumbre que deben enfrentar. Esto se ha materializado en los proyectos migratorios como veremos posteriormente.

En este sentido sería conveniente profundizar más en estas cuestiones, no parecen existir estudios sistemáticos sobre la incidencia de la enfermedad en la población Roma procedente del Este de Europa.

Por último, la pandemia ha tenido una incidencia importante en el ámbito educativo. El confinamiento y la adopción de la docencia online por los centros educativos ha incrementado la brecha digital y el fracaso escolar de los menores pertenecientes a la minoría étnica gitana. Casi un tercio de niñas y niños gitanos (29%) no ha podido realizar las tareas, la mayoría por no tener un equipo adecuado (58,8%), y/o material escolar (48,7%). Además, casi la mitad (49%), aun teniendo medios, no ha avanzado porque no entiendía las materias y no tenía apoyo para solventarlo (FSG 2020: 6).

En los asentamientos la carencia equipamiento y de recursos tecnológicos (internet, ordenadores, …) es todavía más importante siendo muy difícil el seguimiento de las clases para estos menores. Otras dificultades para el seguimiento de la docencia online han sido los altos niveles de analfabetismo de la población Roma y el desconocimiento del idioma.

6. IMPACTO EN EL PROYECTO MIGRATORIO

La situación de pandemia parece haber tenido cierta incidencia en los flujos migratorios de la minoría étnica gitana del Este. Estos han sido conformados a lo largo de la historia por distintos factores políticos, sociales, económicos y culturales. La pandemia, y sus efectos socioeconómicos, puede ser considerado el nuevo factor que va condicionar estos proyectos migratorios y los flujos que emergen de estos.

La principal razón para venir a España ha sido promocionar sus condiciones de vida y las de sus familias en origen y destino. La emergencia sanitaria actual ha truncado muchos de esos proyectos migratorios ante la imposibilidad de poder seguir desarrollando las distintas actividades económicas.

Se estima que desde mediados de marzo 500.000 millón de personas volvieron a Rumanía desde el extranjero porque temían la enfermedad o porque se quedaron sin empleo[5]. Aunque no se manejan datos al respecto, parte de este retorno ha sido de la minoría étnica gitana.

El retorno de miles migrantes a sus países parece ser el origen de algunos brotes de contagios en países como Rumanía y Eslovaquia. La prensa y otros medios de comunicación amplificaron algunos incidentes acaecidos en estas comunidades Roma para convertir estas cuestiones en una cuestión de mayor envergadura. Y estos discursos promovieron acciones racistas y xenófobas en estos países de origen como veremos posteriormente.

En Rumanía, las autoridades rumanas aislaron el pasado 4 de abril de 2020 la localidad de Txandarei tras detectar allí niveles excepcionalmente altos de contagios. Algo similar ha ocurrido en Eslovaquia, donde el Gobierno ha puesto en cuarentena a tres localidades de mayoría gitana en la región de Kosice (este) tras detectarse decenas de infecciones[6].

[5] Crecen las tensiones sociales en Rumanía con el Confinamiento. Euronews. 27/04/2020.

[6] Los gitanos en Europa del Este, especialmente vulnerables ante la Covid-19. La Vanguardia.

El aislamiento de estas comunidades y las restricciones a la libertad de circulación hicieron tuvieron el mismo efecto en estas comunidades de origen que tuvieron en España imposibilitando la movilidad y el desarrollo de las actividades económicas en el sector informal de la economía. Esto tuvo un impacto negativo inmediato para las familias imposibilitándoles satisfacer las necesidades básicas.

La salud de las comunidades se vio aún más amenazada por la falta de acceso a agua potable y saneamiento; escasez de productos de higiene; y recortes y cierres de guarderías y servicios de apoyo. Los médicos de familia adoptaron la asistencia telemática, cambiando sus consultas habituales a consultas en línea y telefónicas. Esto dificultó el acceso a la atención médica para los romaníes, especialmente para aquellos que carecen de las habilidades digitales necesarias o la conectividad en línea.

En el ámbito de la educación también se han producido importantes problemas para el seguimiento de las clases telemáticas. En los asentamientos de las comunidades marginadas la falta de conectividad, dispositivos y conocimientos digitales ha dejado a muchos de los niños sin acceso a la educación.

7. ANTIGITANISMO Y DISCRIMINACIÓN.

Las pandemias comparten una constante histórica; la atribución del origen de la letalidad a grupos de población específicos. Durante la actual situación de pandemia se han exacerbado los discursos y actitudes racistas y xenófobas hacia la minoría étnica gitana en todos los países europeos (FRA 2020; EC 2020). Podemos afirmar, por tanto, que en Europa se ha promovido un proceso de etnización de la actual pandemia promoviéndose en cierta medida sentimientos antirroma en la población general. En estos momentos tan proclives a la histeria colectiva, la comunidad gitana es una candidata perfecta para canalizar los miedos hacia ‘los otros’, ‘los diferentes’.

Esta oleada de discursos racistas y xenófobos ha tenido una particular incidencia en los migrantes que han retornado a su país de origen. En Rumanía, Bulgaria, Hungría y Eslovaquia se utilizaron las noticias

sobre el retorno masivo de migrantes para avivar los temores sobre la propagación del Covid-19 (FRA 2020: 26).

El Informe de la FRA revela varios incidentes en los que se culpó a los gitanos de traer el coronavirus a Eslovaquia, y denuncia que las autoridades de Bulgaria han llegado a establecer controles en los accesos a barrios y municipios habitados por romaníes.

En Bulgaría se han denunciado las restricciones discriminatorias, abusos policiales y los discursos racistas. Si bien las autoridades se apresuraron a bloquear y poner en cuarentena los vecindarios romaníes, no garantizaron que los residentes tuvieran pleno acceso a agua potable y saneamiento, atención médica, tratamiento médico o suministros adecuados de alimentos y medicinas.

Según la relatora de las Naciones Unidas, Fionnuala Ní Aoláin,

> "Estas medidas se han amparado en el marco legal desarrollado para implementar el estado de Emergencia Social, convirtiéndose en una práctica legítima que dificulta la protección de derechos humanos básicos" (ERRC 2020: 61)".

En Rumanía también se ha producido un importante proceso de etnización de la pandemia exacerbándose la hostilidad hacia los gitanos. Se convirtieron incidentes aislados en determinados asentamientos en una cuestión de emergencia social y salud pública desplegándose las fuerzas policiales en determinados barrios y zonas. Cuando el Ministro del Interior anunció el despliegue de 1500 policías y gendarmes, afirmó que *"el recurso adicional se dirigirá a las zonas con mayor riesgo de criminalidad, comunidades con personas que recientemente han regresaron [del extranjero] y son conocidos por sus actividades delictivas "* (ERRC 2020: 35).

El ERRC registró una serie de ataques violentos contra comunidades romaníes, que incluyeron el uso desproporcionado de la fuerza, el uso de gases lacrimógenos a mujeres y niños, el trato inhumano y degradante de las personas detenidas e intentos de la policía de impedir que las ONG proporcionaran ayuda humanitaria.

"El peligro del racismo es hoy mucho mayor hace dos meses" según el sociólogo rumano Gelu Duminica, que denuncia la eclosión de manifestaciones racistas en las redes sociales y los medios desde que se aislara a Txandarei.

En el informe de ERRC se describen las vulneraciones de derechos humanos que se han producido en todos los países de Europa. Las estrictas medidas de emergencia social que se han desarrollado en los países del Este de Europa han conllevado una vulneración de derechos fundamentales (ERRC 2020).

En España también se han producido en cierta medida tensiones sociales y racistas hacia la minoría étnica gitana. Según el estudio de la FSG *"casi 4 de cada 10 se siente discriminado o culpabilizado a partir del Covid"* (FSG 2020: 11).

Esto puede estar relacionado, entre otros, con la imagen que se ha difundido en los medios sobre la minoría étnica gitana como individuos menos dispuestos al incumplimiento de las normas sociales, y consecuentemente, a las normas de confinamiento que dicta el Estado de Alarma.

Tradicionalmente se les ha caracterizado como

> "Individuos disgregados de la sociedad española, presentándolos injustamente como menos dispuestos a adherirse a las políticas gubernamentales y al confinamiento obligatorio impuesto para combatir la pandemia" (Gay y Blasco 2020). En España se han desencadenado además bulos a través de las redes sociales (Unión Romaní 2020)".

La vulnerabilidad y los niveles de pobreza de las comunidades gitanas que son consecuencia del racismo estructural ha sido exacerbado por el discurso culpabilizador sobre la expansión del virus por parte de los gitanos. El antigitanismo se ha materializado en violencia, intimidación y discursos políticos e institucionales que han legitimizado las prácticas discriminatorias.

Estas reacciones y efectos sociales se han sucedido en el transcurso de la historia siendo la minoría étnica gitana culpabilizada por la situación y los efectos negativos de cualquier crisis o convulsión social, política y/o sanitaria.

8. CONCLUSIONES

Los patrones migratorios de la minoría étnica gitana del Este de Europa a lo largo de la historia han respondido a un orden global que les excluye y sitúa en los márgenes del orden social y económico mundial (Matras 1996). Las migraciones internacionales de la minoría étnica gitana desde Rumania hacia España de los años ´90 y posteriores han estado igualmente condicionadas por una combinación de factores socioeconómicos y políticos intrínsecos al proceso de globalización y ampliación de la UE.

En relación a los factores socioeconómicos la pobreza y el desempleo en las comunidades de origen han constituido los principales factores de expulsión. Existe una importante discriminación estructural en estos países de origen, además de una incapacidad institucional para velar por los derechos fundamentales de la minoría étnica gitana. En las principales zonas catalogadas como zonas de exclusión social en Europa la mayoría pertenece a la minoría étnica gitana[7].

En relación a los factores políticos me gustaría resaltar los altos niveles de discriminación que han venido sufriendo en el contexto de la Europa ampliada. La expulsión de la minoría étnica gitana ha sido una constante en la historia de esta población. Las distintas políticas de gestión del flujo implementadas en los distintos países de la UE para gestionar este flujo migratorio han ido reorientando este flujo desde unos países europeos hacia otros. Numerosos estudios demuestran que no hay ni un solo país en el que no sufran desigualdad y algún grado de discriminación. Las distintas estrategias y planes para la inclusión de esta minoría étnica no han tenido los efectos deseados.

La expulsión de la minoría étnica ha sido una constante a lo largo de la historia, pero el contexto legal en el que se practican en la actualidad ha cambiado considerablemente. Estas expulsiones vulneran los derechos fundamentales y políticos de ciudadanos europeos. En este contexto de precariedad y discriminación debe ser considerado este nuevo factor de pandemia global y los distintos elementos que emergen del

[7] Guetos gitanos sin salida. El País. 31 de Agosto de 2019.

mismo. La pandemia, y las medidas de contingencia desarrolladas por los distintos gobiernos, ha tenido un efecto desproporcionado en las condiciones de vida de la minoría étnica gitana en Europa incrementando los niveles de pobreza e inseguridad alimentaria. El acceso a los servicios sanitarios se ha visto aún más restringido.

Este nuevo factor ha intensificado determinadas dinámicas exclusógenas preexistentes incrementándose la precariedad y la discriminación hacia este colectivo desencadenándose un proceso de estigmatización hacia la minoría étnica gitana europea.

En este contexto de pandemia global el proceso de estigmatización no ha hecho más que exacerbar la discriminación estructural y los niveles de racismo y xenofobia vulnerando los Derechos Fundamentales de la Población Roma en el contexto europeo.

Y este proceso de estigmatización tiene cierto paralelismo con las convulsiones sociales y políticas acaecidas en el proceso de transición de Rumanía en los años ´90. La minoría étnica gitana fue culpabilizada de todas las tensiones sociales y políticas del país emergiendo brotes xenófobos y racistas en ese periodo en los países del Este.

En este trabajo la pandemia del Covid-19 ha sido considerada un nuevo factor global que conforma un nuevo escenario influyendo en las dinámicas exclusógenas preexistentes. Éstas parecen afectar siempre a los mismos sectores de población, los más vulnerables y que ocupan una posición más marginal en la estratificación social que emerge de las dinámicas globales. Bauman, Z. afirma que aunque la globalización afecta a todos los miembros de la sociedad no afecta a todos de la misma manera (Bauman 2000: 96). Para este autor, el principal factor explicativo de la estratificación social de la sociedad actual es el acceso de los miembros de la misma a la movilidad global. La dimensión que estratifica la sociedad en la actualidad es el grado de movilidad, esto es, la libertad de los individuos de elegir dónde permanecer.

Estas restricciones de movilidad, que han afectado a toda la población, ha tenido un efecto desproporcionado para la minoría étnica gitana conllevando la vulneración de derechos fundamentales de la minoría étnica gitana en el contexto de UE.

9. REFERENCIAS

ACCEM y FSG (2010). Informe-Diagnóstico sobre la Cañada Real Galiana. Octubre 2010.

Alston (2020). Declaración del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la extrema pobreza y los derechos humanos, Philip Alston, sobre la conclusión de su visita oficial a España, 27 de enero – 7 de febrero de 2020.

APDHA (2005). ¿Cómo situarnos ante la llegada de los Roma/ Gitanos de Europa Oriental? Sevilla, Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía.

Bauman, Z. (2000). Globalization: The Human Consequences. Cambridge, Blackwell Publishers.

Braham, M. y Braham, M. "Romani Migrations and E.U. Enlargement". Cambridge Review of International Affairs 13(2): 97-116.

Crowe, D. (2003). "The International and Historial Dimensions of Romani Migration in Central and Eastern Europe". Nationalities Papers 31(1): 81-94.

ERRC (2020). Roma Rights in the Time of Covid.

EC (2020). Overview of the impact of the coronavirus measures on the marginalised roma communities in the EU.

FAGA (2020). Informe sobre la situación de familias gitanas alicantinas en situación de emergencia alimentaria a causa del estado de alarma por la COVID-19.

FRA (2020). Implications of COVID-19 pandemic on Roma and Travellers communities. University Institute of Studies on Migration y FRA. Junio 2020.

FRA, (2020). Coronavirus pandemic in the UE- Impact on Roma and Travellers (Bulletin Nº5).

FSG (2016). Estudio-Mapa sobre Vivienda y Población Gitana, 2015.

FSG. (2020). Impacto de la crisis del Covid-19 sobre la población gitana.

FUNCAS (2020). Impacto social de la pandemia en España. Una evaluación preliminar. Carlos Ocaña (Director) et. al.

Gay, P. Blasco y Rodríguez, M. F. (2020), COVID-19 and its Impact on the Roma Community: The Case of Spain.

Gay y Blasco et al. (2020). La comunidad romaní española, el COVID-19 y las desigualdades de una Pandemia.

Gutiérrez, J.D. (2015). Los menores gitanos rumanos de “El Gallinero”: Etapas de desarrollo en un contexto de riesgo. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 13, Enero, 2015, 27-44.

Laparra, M., Macías, A. (2009) Spanish Gitanas, Romani Migrants and European Roma identity: (Re)unification or self-affirmation? Romani Politics in Contemporary Europe: Poverty, Ethnic Mobilization, and the Neoliberal order.

Laparra, M.(2009). “La comunidad gitana: el grupo étnico más excluido de la sociedad española”. La exclusión social en España. M. Laparra y B. Pérez Eransus. Madrid, Fundación Foessa.

Laparra, M. Pérez, B. (coord..) (2008). “La Exclusión Social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación”. VI Informe Foessa sobre Exclusión y desarrollo social en España 2008, Madrid: Fundación FOESSA.

Laparra, M. y. Fresno, J.M. (2005). La Europa de los Gitanos. Madrid, Cáritas Españolas.

López, J. (2005). Las pateras del asfalto: Algunas consideraciones sobre los gitanos rumanos en España. II Jornadas Inmigración. Kale dor Kayiko. Bilbao.

Macías, A.(2005). La población romaní en el flujo migratorio del Este hacia Europa occidental: el caso de Rumanía. Documentación Social 137. págs. 79-98

Matras, Y. (1996). (Report submitted to the Council of Europe’s Committee on Migration (CDMG)). No publisher name.

Ocaña, Carlos. et al. (2020). Impacto social de la pandemia en España. Una evaluación preliminar.

OSCE (2000). Report on the Condition of the Roma and Sinti in the OSCE Area.

Petrova, D. (2004). "The Roma: Between a Myth and the future”. Roma Rights Quaterly (1).

Platt, L. y Warwick, R. (2020) .COVID-19 and Ethnic Inequalities in England and Wales*. FISCAL STUDIES, vol. 41, no. 2, pp. 259–289,0143-5671.

Revenga, A. and Tracy, W.M. (2002). Poverty and Ethnicity. A Cross-Country Study of Roma Poverty in Central Europe. Washington, WB.

Ringold, D. and Wilkens, E. (2003). Roma in an Expanding Europe. Breaking the Poverty Cycle. Washington, WB.

Romani CRISS. (2004). Respecting Human Rights in Romania: Roma citizens of the state of law. Bucharest.

Sigona, Nando, and Trehan, Nidhi. (2009). Introduction: Romani politics in neoliberal Europe. In: Sigona, Nando, and Trehan, Nidhi, eds. Romani politics in contemporary Europe: Poverty, ethnic mobilisation and the neoliberal Order. Houndmills: Palgrave Macmillan. 1–20.

Sovotka, E (2003). Romani Migration in the 1990s: Perspectives on Dynamic, Interpretation and Policy. Romani Studies. Fifth Series. 13 (2): 79–121.

UNDP (2012). The situation of Roma in 11 EU Member States. Survey results at a glance. European Union Agency for Fundamental Rights, 2012.

Unión Romaní. El coronavirus y los gitanos. Unión Romaní. 19 de Marzo de 2020.

Viruela, R. (2004). "Transición y migraciones en Europa Central y Oriental". Migraciones 14: 181-218.

Zoon, I (2001). On the margins: Roma and public services in Romania, Bulgaria and Macedonia. New York, Open Society Institute.

LOS RETOS POST PANDEMIA COVID 19 DE LAS MUJERES EN LATINOAMÉRICA

MARÍA LUISA SAAVEDRA GARCÍA
Universidad Nacional Autónoma de México

GUADALUPE DEL CARMEN BRIANO TURRENT
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

1. INTRODUCCIÓN

La Inter-American Commission of Women (2020a) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020) han referido que en un escenario de pandemia y post pandemia resulta necesario considerar el enfoque de género, con el fin de evitar que se profundicen las desigualdades lo que ocasionaría efectos de largo plazo difíciles de revertir, sobre todo considerando que las mujeres son las más afectadas por la pobreza en la región y por lo tanto más sensibles a los impactos socioeconómicos negativos generados por la crisis sanitaria. En este sentido, el Observatorio de igualdad de género de América Latina y el Caribe (2020) ha señalado que se necesitan reformas tributarias progresivas, manejo transparente y equilibrado de asignación de gastos públicos; así como, medir el alcance de metas específicas de género en los Presupuestos Públicos, para atender todo lo tendiente al tema de igualdad de género que tiene múltiples aristas, esto, como parte fundamental de la agenda de la política fiscal para acortar la brecha entre hombres y mujeres.

En este escenario se tiene que reconocer que el cuidado ya planteaba una brecha en el uso del tiempo de las mujeres, misma que se ha exacerbado más con el cierre de escuelas, el aislamiento social, y las necesidades de atención de personas enfermas, lo que aumentará el tiempo de las mujeres destinado al trabajo no remunerado y, con ello, la desigualdad de género (Inter-American Commission of Women, 2020b),

por otra parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019), había advertido ya sobre la brecha digital que afectaba a las mujeres y que en tiempo de pandemia se ha hecho más notoria al limitar la participación de las mujeres en los trabajos a distancia. Aunado a lo anterior, numerosos estudios dan cuenta de que las mujeres se encuentran sobre representadas en los sectores económicos más afectados por la pandemia como son el comercio y los servicios, los cuales tuvieron que disminuir y en el peor de los casos paralizar sus operaciones atendiendo las disposiciones de los países de la región (Gutiérrez, Martín y Ñopo,2020).

Este panorama hace predecir que las mujeres serán las más afectadas por esta pandemia, pero también serán la columna vertebral de la recuperación en comunidades (United Nations, 2020; UN Women y UN Global Compact, 2020a). Lo anterior, queda confirmado cuando UNDP (2020) y Madgavkar, White, Krishnan, Mahajan y Azcue (2020) señalan que la pandemia COVID-19 ha desacelerado el proceso para combatir la desigualdad de género, y, por lo tanto, se hace necesario realizar un diagnóstico que permita identificar los retos que enfrentaran las mujeres en la post pandemia y proponer estrategias para afrontarlos.

Este trabajo se divide en ocho apartados, en primer lugar, se encuentra esta introducción, en segundo lugar se detallan los objetivos, en tercer lugar se describe el método utilizado para su desarrollo, en cuarto lugar, se presentan los resultados iniciando con el diagnóstico de la situación actual de las mujeres en Latinoamérica, considerando la participación de la mujer en el empleo remunerado y no remunerado, en la economía del cuidado y la brecha digital de género, cerrando este apartado con los retos de las mujeres post pandemia COVID 19, así como las estrategias para acortar las brechas identificadas, en quinto lugar se desarrolla la discusión, en sexto lugar, se presentan las conclusiones de este trabajo, y por último se agregan los agradecimientos y referencias.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

El objetivo de este trabajo consiste en realizar un diagnóstico que permita identificar los retos a los que se enfrentaran las mujeres latinoamericanas en la post pandemia COVID 19, y proponer estrategias para afrontarlos.

2.2. Objetivos Específicos

- Describir la participación de la mujer latinoamericana en el empleo remunerado y no remunerado para identificar los desafíos que enfrenta.
- Describir la participación de la mujer en la economía del cuidado para conocer su situación laboral en este sector.
- Describir la brecha digital de género para identificar como afecta a las mujeres
- Identificar los retos para las mujeres post pandemia COVID-19, para generar las propuestas para afrontarlos.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación documental para la cual se recolectaron datos de fuentes secundarias de información, que publican los organismos internacionales tales como la OEA-CIM, Comisión Interamericana de Mujeres, Observatorio de igualdad de género de América, Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la International Labour Organization (ILO) y la Inter-American Commission of Women, recuperando los documentos publicados de los repositorios de las páginas web de cada institución referida. También, se revisaron los hallazgos de investigaciones previas acerca de los diferentes aspectos de la participación de las mujeres en la economía y la pandemia de COVID-19. Posteriormente se analizó todo el material bibliográfico recuperado y se desarrollaron las temáticas que permitieron presentar el diagnóstico de la

situación actual de la mujer en Latinoamérica utilizando el método histórico narrativo, para, por último, describir los retos que enfrentaran las mujeres en la post pandemia y proponer estrategias para enfrentarlos.

4. RESULTADOS

4.1. Diagnóstico de la situación actual de las mujeres en Latinoamérica

Gutiérrez, Martín y Ñopo (2020) refieren que el tejido productivo en general ha sufrido el impacto transversal de la pandemia, que ha afectado a las economías alterando las cadenas globales de suministro, generado por la clausura de fronteras y el cierre total de las industrias no esenciales. Como consecuencia, dos tercios de las empresas en todo el mundo, han tenido que soportar un impacto moderado, en tanto que para la cuarta parte, el saldo en la productividad laboral ha sido negativo como impacto de la crisis. En América Latina, para cuando terminen los confinamientos, un buen número de centros de trabajo habrán tenido que cerrar y otros se habrán visto en la necesidad de recortar personal, con el consecuente impacto de esta medida en los ingresos de los hogares.

4.1.1 Participación económica de la mujer

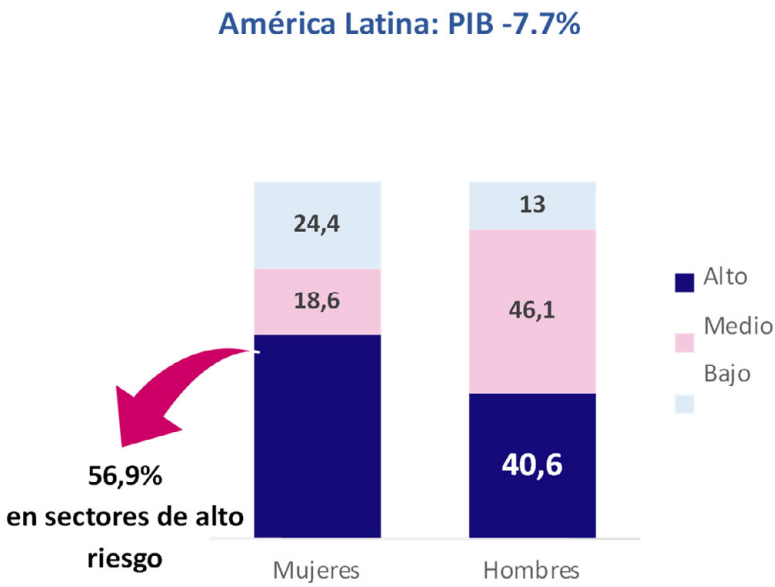
Participación en el empleo remunerado

Los indicadores del empleo antes de la pandemia ya mostraban una mayor vulnerabilidad en el caso de las mujeres comparado con los hombres: carga de trabajo no remunerado, segregación vertical, concentración en sectores de menor productividad, mayor informalidad, mayor incidencia del trabajo a tiempo parcial, menores salarios, menor protección social y mayor volatilidad frente a fluctuaciones en la economía (Vaca, 2019a; Vaca, 2019b; Gutiérrez, Martín y Ñopo, 2020).

Aunado a esto, son los sectores más afectados por la parálisis económica ocasionado por la COVID 19, los que presentan una alta concentración de mujeres (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020; Madgavkar, White, Krishnan, Mahajan y Azcue, 2020).

Coincidente con lo anterior, los estudios señalan que los sectores de la economía más afectados por la emergencia del COVID-19 son el comercio al por menor, los servicios de alojamiento y de servicios de comidas y las industrias manufactureras; así pues, como puede verse en el gráfico 1, el 56,9% de los trabajadores en estos sectores son mujeres, que además históricamente han sido orilladas a trabajar en esto sectores, por razones de discriminación de género (Vaca 2019b; *Inter-American Commission of Women,* 2020a, Naciones Unidas-CEPAL, 2021).

GRÁFICO 1. *América Latina y el Caribe (33 países): caída proyectada del PIB en 2020 y distribución de la población ocupada según riesgo económico y sexo, alrededor de 2019 (En porcentajes).*



Fuente: Naciones Unidas-CEPAL (2021).

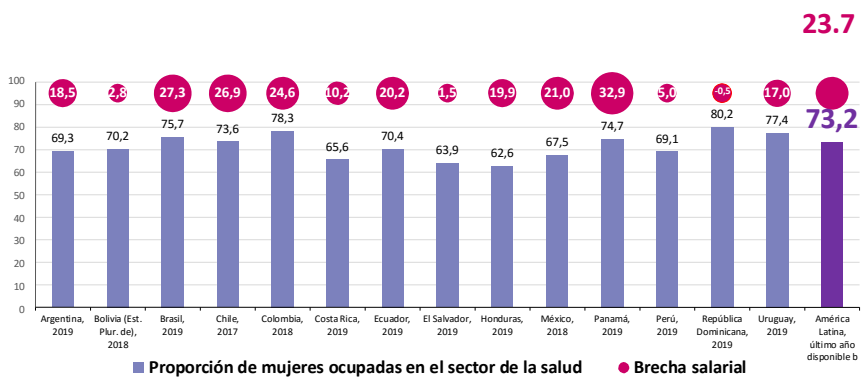
Así pues, en América Latina, en promedio, el 21,9% de las mujeres trabajan en el sector del comercio, que también registra un alto porcentaje de hombres (17,7%), asimismo, son mayoría en el sector de las actividades de alojamiento y de servicios de comida, correspondientes al sector turístico, done las mujeres representan el 54% de la fuerza laboral y han enfrentado una alta tasa de desempleo, puesto que la COVID-

19 ha paralizado el turismo en todo el mundo, lo cual cobra relevancia si se considera que es un sector que proporciona empleo al doble de mujeres comparado con los otros sectores (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020a). Situación que hace que el efecto sea devastador sobre todo en los países caribeños donde el turismo es la principal actividad económica (*Inter-American Commission of Women*, 2020a; Organización Internacional del Trabajo, 2020).

Otro aspecto importante a destacar, es que, en la región, la mitad del personal médico y más del 80% del personal de enfermería son mujeres, el porcentaje más alto del mundo, sin embargo, representan una minoría en los cargos de decisión y enfrentan una brecha salarial de 28%. En tanto, que en el sector salud en general el promedio de mujeres ocupadas es 73,2 y enfrentan una brecha salarial de 23,7%, a pesar que se encuentran como personal de primera línea con un alto riesgo de contagio (ver gráfico 2) (*Inter-American Commission of Women*, 2020a; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020a; The Lancet, 2020; Naciones Unidas-CEPAL, 2021). En cuanto a la brecha salarial, UN Women y UN Global Compact (2020b) refieren que una gran porción de esta permanece inexplicable, lo que refleja la discriminación, prejuicios implícitos y normas sociales, hacia las mujeres prevalecientes en la sociedad y que son replicados a nivel de empresa (UN Women y UN Global Compact, 2020b).

Por su parte, Alon, Doepke, Olmstead-Rumsey y Tertilt (2020) refieren que la brecha salarial de género se encuentra relacionada con la labor reproductiva de la mujer (concebir hijos, criarlos, ocuparse de las labores del hogar, etc.), por lo que resulta necesario avanzar hacia una mayor igualdad de género principalmente a partir de cambios en las normas y expectativas sociales que conduzcan a una distribución del trabajo más equitativa dentro del hogar. Esta brecha salarial se encuentra presente en cualquier sector de la economía, por lo que se deben realizar acciones para combatir esta situación que por demás resulta injusta para las mujeres.

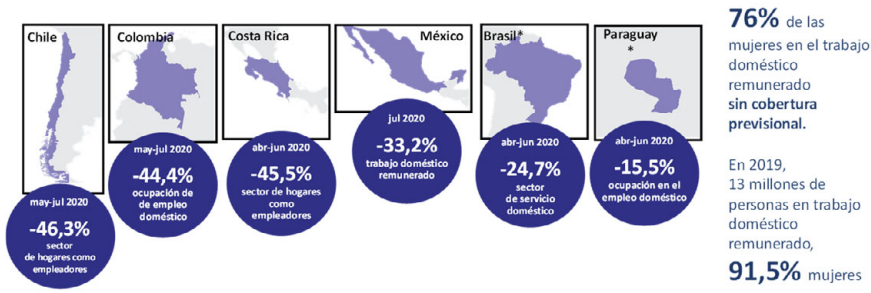
GRÁFICO 2. *América Latina (14 países): proporción de mujeres en el sector de la salud y brecha salarial entre hombres y mujeres empleados en el sector, alrededor de 2019. (En porcentajes)*



Fuente: Naciones Unidas-CEPAL (2021).

Así también, el 11,2% de las mujeres ejercen como trabajadoras domésticas, el sector con los ingresos más bajos de la economía y escasa o nula protección laboral. Enfrentando así un doble riesgo, de contagio por seguir trabajando, o de pobreza por dejar de trabajar, donde además no cuentan con beneficios laborales ni seguro de desempleo, reflejándose esto en que el 76% no cuenta con cobertura previsional, tratándose de una magnitud importante que asciende a 13 millones de personas realizando este tipo de trabajo donde el 91,6% son mujeres (*Inter-American Commission of Women*, 2020a; Naciones Unidas-CEPAL, 2021). En el gráfico 3, se observa además que la caída en este tipo de empleo sólo de abril a junio de 2020, fue de entre -15,5% a 46,3%, en seis países seleccionados de la región, mostrando con esto el grave impacto en el desempleo y ahondando aún más la pobreza.

GRÁFICO 3. *América Latina (6 países): Variación del empleo en el trabajo doméstico remunerado, alrededor del segundo trimestre (2019/2020).*
(En porcentajes)



Fuente: Naciones Unidas-CEPAL (2021).

Participación en el empleo no remunerado

La división sexual del trabajo y las normas sociales, asignan a las mujeres las tareas domésticas y de cuidados, las cuales reducen su participación en procesos de toma de decisiones, dificultan el avance de sus trayectorias laborales y merman sus posibilidades ocupacionales, consecuentemente, afrontan una reducción de sus ingresos, y falta de acceso a la seguridad social, vinculada al trabajo formal asalariado (Vaca, 2019b; ONU Mujeres, 2020a; PNUD, 2020). El empleo no remunerado de acuerdo con La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020a), se desarrolla mayoritariamente en la esfera privada, y se mide cuantificando el tiempo que una persona dedica al trabajo para autoconsumo de bienes, labores domésticas y de cuidados no remunerados para el propio hogar o para apoyo a otros hogares.

Es así como, las mujeres realizan el triple de trabajo no remunerado que los hombres al sumar el 76,2% de las horas de este tipo de trabajo, situación que la tiene realizando una doble o triple jornada laboral, lo cual se ha agravado aún más con el confinamiento ocasionado por la pandemia, especialmente en hogares con niños pequeños que necesitan atención y niños en edad escolar que requieren apoyo para tomar sus clases y realizar las actividades escolares; así también, en los hogares donde algún miembro tiene una enfermedad crónica o cuenta con la presencia de adultos mayores, es la mujer la que se ocupa del cuidado

(Vaca 2019b; *Inter-American Commission of Women*, 2020a; Ajibade, Aiyenitaju y Adekoya).

Estas actividades impactan negativamente la participación de la mujer en el trabajo remunerado, y también deterioran su salud física y mental, al no contar con apoyo para sobrellevar estas cargas, por esta razón este trabajo ha sido reconocido como un motor de desigualdad, pues se encuentra asignado socialmente a la mujer, minando sus posibilidades de avanzar en el campo profesional y laboral (United Nations, 2020; UN Women, 2020c).

La desigualdad en este tipo de trabajo lo hace notar Piras (2020) quien ha referido que, si se analiza el tiempo total destinado al trabajo no remunerado en los hogares, en América Latina en promedio las mujeres contribuyen con el 73% y los hombres con el 27% restante. El desequilibrio es más notorio si se compara con países como Suecia, donde la contribución de los hombres es del 44%, en EEUU del 38% y en China del 39%. Además, que parte del trabajo no remunerado que coloca a las mujeres en mayor riesgo de contagio es su rol en el cuidado de enfermos en el hogar.

La economía del Cuidado

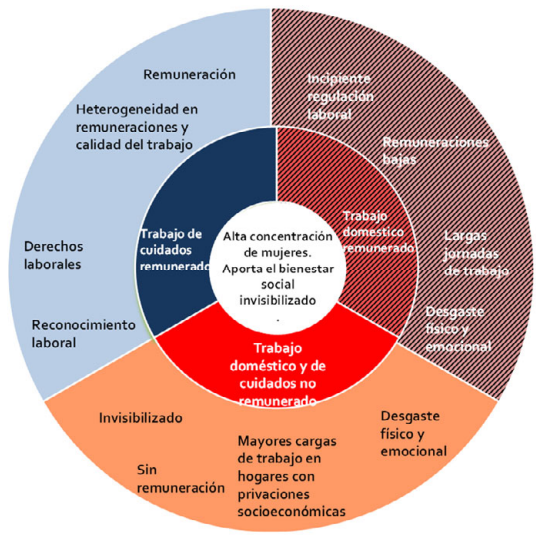
Esta pandemia COVID 19 ha puesto de manifiesto la importancia del trabajo de cuidados de las personas en los hogares, así como la necesidad de implementar medidas con el fin de redistribuir la carga de este trabajo entre el Estado, el mercado y las familias (*Inter-American Commission of Women*, 2020a).

La carga adicional de trabajo reproductivo que significa balancear el cuidado de niñas/os y otras personas dependientes, la enseñanza, las rutinas de higiene más demandantes, con la atención el trabajo remunerado, pueden provocar y exacerbar problemas de salud física y mental en las mujeres, en un contexto de poco acceso a recursos financieros y de salud para mitigarlos (*Inter-American Commission of Women*, 2020a: Comisión Económica para América Latina, CEPAL, 2019).

El problema es complejo si se considera que se trata de un sector muy desprotegido con alta concentración de mujeres, donde el trabajo

doméstico remunerado se caracteriza por una incipiente regulación laboral, de bajas remuneraciones que no compensan las largas jornadas de trabajo que ocasionan un severo desgaste físico y emocional. El trabajo de cuidados remunerado carece de reconocimiento laboral, por lo tanto, no son claros los derechos laborales y existe heterogeneidad en remuneraciones y calidad del trabajo. Así también, el trabajo doméstico y de cuidado no remunerado, se encuentra invisibilizado, por lo tanto, no se perciben ingresos ni prestaciones por realizar este trabajo, cuando más bajo es el nivel socioeconómico mayor es la carga de trabajo causando desgaste físico y emocional. Y aunque el trabajo de cuidados aporta bienestar, tiene muy baja valoración social (Ver gráfico 4) (Comisión Económica para América Latina, CEPAL2019; ONU Mujeres, 2020a).

GRÁFICO 4. *Economía del Cuidado*



Fuente: Comisión Económica para América Latina, CEPAL (2019).

La *Inter-American Commission of Women* (2020b), estableció que antes de la pandemia, las mujeres realizaban siete de cada diez horas de trabajo doméstico y de cuidados, destinando así a estas actividades entre 22 y 42 horas semanales. Es así como los cuidados experimentan la llamada "penalidad" de género: son imprescindibles pero invisibles y

en aquellas situaciones en que es empleo formal, reciben baja remuneración y escasa protección social.

El distanciamiento físico ocasionado por la pandemia COVID 19 obligó a trasladar al ámbito doméstico, las distintas esferas de la vida social, laboral, escolar y recreativa, entre otras, cambiando la dinámica en los hogares, a la par que las demandas de cuidados se incrementaron de manera exponencial y se precarizó aún más el trabajo de los cuidados realizado de manera remunerada. En este nuevo escenario, las tensiones se agudizan porque la demanda de cuidados se incrementa aún más y de forma muy rápida, mientras que la respuesta solo puede proveerse en el ámbito doméstico. Aquí es donde las demandas de cuidados plantean el riesgo de que las mujeres se vean en la difícil decisión de no continuar con sus trabajos remunerados, especialmente aquellos que no se pueden realizar de manera remota, con efectos negativos y posiblemente duraderos, en la participación global de las mujeres en la fuerza laboral (*Inter-American Commission of Women*, 2020b; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020c).

4.2 La brecha tecnológica de género

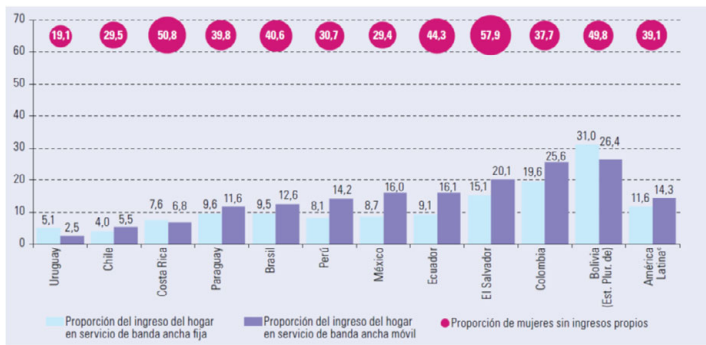
La pandemia de COVID-19 ha acelerado la automatización de los procesos y la transformación digital en los países de la región latinoamericana, la cual ya se había iniciado a través de la adopción de tecnologías de la Industria 4.0; así pues, el confinamiento obligó a las organizaciones a implementar el trabajo en línea y las compras y ventas por internet, adaptando sus procedimientos a las nuevas modalidades que impone la economía digital (Vaca, 2019b; Naciones Unidas-CEPAL, 2021). Pero esta inmersión a la era digital no solo se da al interior de las organizaciones, sino también, en todas las esferas de la vida en las que es posible realizar actividades en línea.

Ante este panorama, Naciones Unidas-CEPAL (2021) lanza la alerta de que la intersección entre la pobreza, la brecha digital y la desigualdad de género disminuye las oportunidades de las mujeres que se encuentran en los primeros quintiles de ingresos como consecuencia de la aceleración de la economía digital; pues, el costo del servicio de banda ancha móvil y fija para la población del primer quintil de ingresos llega

en promedio al 14% y el 12% de su ingreso, respectivamente, lo cual resulta muy elevado para la población en la que los ingresos apenas llegan a cubrir sus necesidades más indispensables (ver gráfico 5). Por otra parte, un 39,1% de las mujeres en los hogares del primer quintil de ingresos, en promedio, no cuentan con ingresos propios, constituyéndose así en una barrera para una gran cantidad de mujeres de la región, en el acceso a la economía digital.

En este mismo tenor Kipnis y Rana (2020) y Rowntree y Shanahan (2020), señalan que la situación de las mujeres se ha visto agravada por la desigualdad en el acceso y el uso de los medios digitales y tecnología, puesto que las mujeres tienen menos probabilidades que los hombres de utilizar Internet y teléfonos móviles, lo que reduce la capacidad de ellas para navegar, por sus restricciones de movilidad o utilizar tecnologías móviles para facilitar el trabajo. Así también, la falta de alfabetización y habilidades digitales de las mujeres, y su falta de acceso a la infraestructura de tecnología de la información (TI) está limitando la capacidad de las empresas propiedad de mujeres para aprovechar la tecnología durante y después de COVID-19.

GRÁFICO 5. *América Latina (11 países): asequibilidad de Internet fija y móvil en el quintil de ingresos más bajos y proporción de mujeres sin ingresos propios, alrededor de 2019. (En porcentajes y porcentajes del ingreso del hogar).*

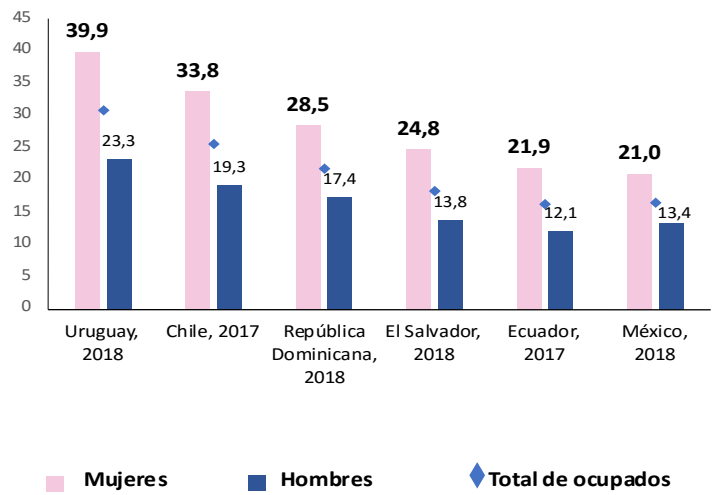


Fuente: Naciones Unidas-CEPAL (2021).

Si estas estadísticas se analizan a la luz de las posibilidades de realizar un trabajo remunerado de forma remota, se puede inferir que las mujeres de más bajos ingresos enfrentan una doble barrera: la falta de autonomía económica y la brecha de acceso a Internet para el teletrabajo. Donde además, para ejercer esta actividad no sólo se necesita la preparación y habilidades necesarias, sino también la infraestructura y recursos tecnológicos, que dado el caso no dependen de la mujer (infraestructura regional), y por otra parte, si dependen de ella, pero se encuentra limitada para obtenerlos (equipos digitales) (Naciones Unidas-CEPAL, 2021).

Es así como, debido al nivel de conectividad de los países y a las persistentes brechas de género en el acceso y uso de las tecnologías digitales, la proporción de mujeres ocupadas que podrían teletrabajar sufre una reducción significativa. En el gráfico 6, se puede observar que, si las mujeres tuvieran las facilidades tecnológicas para trabajar a distancia, en el caso de Uruguay el 39,9%, podrían realizar esta labor, mientras que, en el caso de los hombres, esta situación solo afecta al 23,3% de estos, en el mismo país.

GRÁFICO 6. *América Latina (6 países): probabilidad de teletrabajar, según sexo, alrededor de 2018.*



Fuente: Naciones Unidas-CEPAL (2021).

4.3. RETOS QUE ENFRENTARAN LAS MUJERES EN LA POST PANDEMIA COVID 19

Las mujeres en vez de buscar "volver a la normalidad", deben ser ambiciosas y asumir la igualdad de género como una parte integral de la solución a los muchos desafíos que enfrentan en términos de salud, clima, economía y derechos humanos fundamentales (CGLU, 2021).

Así pues, pasado el confinamiento, se volverá a trabajar, pero esto será en un mercado laboral completamente diferente al de antes de la pandemia; puesto que la pandemia con sus impactos en la salud, los meses de confinamiento y la movilidad restringida, sin duda causará estragos en toda la vida socioeconómica, con efectos duraderos que estarían revolucionando el mundo del empleo. Uno de los efectos claros es que no todos los puestos volverán a activarse, en este sentido para adaptarse a la crisis, el mundo del trabajo requiere implementar cambios que podrían mantenerse en el largo plazo, por ejemplo, al uso extendido de las medidas que han flexibilizado el tiempo y el espacio, con el teletrabajo, la aceleración y transformación de la economía digital y, en particular, de plataformas o el uso de nuevos métodos de manufactura distribuida, podrían cambiar para siempre conceptos como el de las grandes fábricas manufactureras, entre otros. Por lo que será esencial analizar a profundidad los impactos diferenciados entre mujeres y hombres, puesto que los cambios en las matrices productivas de las economías de la región podrían profundizar las desigualdades de género ya existentes desde antes de la pandemia (Gutiérrez, Martín y Ñopo, 2020).

En este sentido, la *Inter-American Commission of Women* (2020), refiere que las estrategias a implementar deben procurar un balance igualitario en las responsabilidades productivas y reproductivas, para que tanto mujeres como hombres puedan continuar en el mercado laboral en igualdad de condiciones, lo cual evitaría que sean las mujeres quienes se vean afectadas en mayor grado por recortes o despidos, como consecuencia de una desigual distribución del trabajo del hogar y facilitaría también, la inserción o reinserción de las mismas en el trabajo remunerado.

Reforzando lo anterior, las empresas que utilizan el teletrabajo, deben planear el mismo con tal flexibilidad que permita a todo su personal de manera igualitaria conciliar las responsabilidades del hogar y del cuidado con las actividades laborales, partiendo del reconocimiento de la existencia de una mayor carga de trabajo en las familias, que están asumiendo principalmente las mujeres. Pues, deben considerar que de acuerdo con Kipnis y Rana (2020), existen muchos estudios que evidencian que al acortar las brechas de género, las empresas pueden desbloquear oportunidades para aumentar las ganancias, el crecimiento y la innovación, y mejorar la salud y la seguridad en el lugar de trabajo.

Es así como el diagnóstico realizado en los apartados 4.1 y 4.2, permite visualizar los retos a los que se enfrentarán las mujeres en el período post Covid-19, y para los cuales se deben implementar estrategias que permitan que las brechas de género no se hagan más profundas de lo que ya estaban antes de la pandemia. En este tenor, a continuación, en la tabla 1, se presentan las estrategias para acortar las brechas tecnológicas/digital, salarial y la economía del cuidado, que entre otras limitaciones bloquean el empoderamiento económico de las mujeres.

TABLA 1. *Estrategias para acortar las brechas tecnológicas, salarial y la economía del cuidado*

Brecha Tecnológica/Digital	Brecha Salarial	Economía del cuidado
Universalidad y democratización del acceso a Internet, con subsidios cruzados que cubran las tarifas de los servicios y el acceso al equipamiento, implementando una canasta básica digital.	Promover a las mujeres a posiciones de toma de decisiones, tanto en organismos públicos como privados, con el fin de crear una masa crítica que influya en las decisiones a favor de las mujeres. Impulsando así, en las mujeres el empoderamiento político y económico.	Garantizar la satisfacción de las necesidades y los derechos de las personas que demandan cuidados a lo largo del ciclo de vida, así como los derechos de las personas que proveen dichos cuidados, ya sea de forma no remunerada o remunerada, a través de la formalización, profesionalización y certificación de capacidades.
Desarrollo de habilidades digitales, que deben trabajarse a la luz del enfoque de ciclo de vida, desde la	Impulsar la participación de las mujeres en instituciones de diálogo social, como las económicas y	Promover la inversión en servicios de cuidado por parte del estado, como una inversión social y

primera infancia hasta la adultez avanzada.	consejos sociales, comisiones tripartitas, entre otras.	económica. Con el fin de contar con la infraestructura, los servicios, y las prestaciones públicas, privadas y comunitarias.
Desarrollo de capacidades aumentadas (educación de calidad, acceso a internet, salud de alta calidad), que permitan realizar actividades productivas, entre otras.	Fomentar normas sociales hacia la igualdad en las labores de cuidado infantil y trabajo doméstico que necesitan las familias.	Reconocimiento del trabajo de cuidado y reproductivo como un derecho. El derecho de cuidar y ser cuidado como un derecho humano.
Promover medidas dirigidas a que el crecimiento de los sectores tecnológicos vaya acompañado por el aumento de la participación de las mujeres, prestando especial atención a la eliminación de las barreras de ingreso en estos sectores.	Implementar licencias y permisos para el cuidado de la familia tanto para hombres como mujeres. Los permisos por paternidad pueden alentar a los hombres a tomarse un tiempo libre para la familia, lo cual ayudaría a reducir la diferencia salarial.	Cuantificar e incorporar en las cuentas nacionales, el valor de la dimensión económica del trabajo doméstico no remunerado.
Ampliar la infraestructura digital sobre todo en las regiones más rezagadas, con el fin de que la población de menos recursos tenga acceso a educación y empleo a distancia.	Promover la corresponsabilidad de los cuidados y la redistribución de los roles de las tareas en el hogar. Para ello es necesario trabajar en un nuevo modelo de masculinidad.	Promover que la protección social se ofrezca en un marco de universalidad, lo cual, traerá beneficios para avanzar en la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.
Abatir los estereotipos de género que inhiben la participación de las mujeres en los sectores tecnológicos.	Establecer regulaciones laborales que impidan la existencia de brechas, para obtener la misma remuneración por trabajo de igual valor.	Regular y proteger al trabajo doméstico remunerado y visibilizar el aporte de este sector en las estadísticas nacionales.
Impulsar programas de reconversión laboral promoviendo actividades que tengan un componente tecnológico o potencial de teletrabajo importante, tales como comunicaciones e información, telemedicina, consejería, TICs, e-comerce, entre otros.	Estudiar las causas de las brechas de género en el mercado laboral para derribar mitos y supuestos que justifican la discriminación de género.	Invertir en la economía del cuidado y visibilizar sus efectos multiplicadores en términos de participación laboral de las mujeres, bienestar de la población, redistribución de ingresos y del tiempo, crecimiento de las economías y aumento de los niveles de recaudación tributaria.

	Garantizar el acceso de las mujeres, no solo en su condición individual sino también como empresarias, a servicios y productos financieros sin que se reproduzcan sesgos de género en lo referente a evaluación de riesgo, historial crediticio, avales y garantías y tasas de interés.	Diseñar sistemas integrales de cuidado que articulen políticas relacionadas con la distribución el tiempo, recursos, prestaciones y servicios, fomentando el principio de corresponsabilidad entre hombres y mujeres, así como, entre el Estado, el mercado y las familias, como un asunto colectivo, vinculándose con las políticas de salud y educación, para no recargar el trabajo no remunerado de las mujeres.
	Fortalecer los marcos legales y ampliar la inversión del Estado para incluir las disposiciones de protección de la maternidad y licencia de paternidad, parentales y otras medidas de protección que atiendan la reproducción social y las distintas etapas del ciclo de vida, sin que esto recaiga exclusivamente en el tiempo de las mujeres.	
	Promover la transparencia salarial, brindando información que demuestren que los salarios son justos y no discriminatorios.	

Fuente: Elaboración propia con base en Vaca (2019a), Vaca (2019b), Inter-American

Commission of Women (2020a), Gutiérrez, Martín y Ñopo (2020), United Nations (2020), International Labour Organization (2020), Naciones Unidas-Cepal (2021), Titan, Doepke, Olmstead-Rumsey y Tertil (2020), OEA-CIM (2021), Inter-American Commission of Women (2020b), ONU Mujeres (2020a); ONU Mujeres (2020b); ONU Mujeres (2020c); Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020); UN Women y UN Global Compact (2020a); Kipnos y Rana (2020); UN

Women y UN Global Compact (2020b); Madgavkar, White, Krishnan, Mahajan y Azcue (2020); UN Women, 2020c), Feng y Savani (2020); Priola y Pecis (2020).

Redondeando todas estas estrategias no se puede dejar de mencionar que *United Nations* (2020), ha referido que se debe incluir a las mujeres en la toma de decisiones políticas y de alto nivel que tenga relación con las estrategias para afrontar los estragos de la COVID-19. Sin embargo, *International Labour Organization* (2020), señala que en grupos de trabajo sobre COVID 19, la participación de las mujeres apenas alcanza un 25%, por lo que es indispensable que se incremente esta participación, pues solo así, las políticas y programas a implementar por parte de instituciones públicas o privadas incluirán la perspectiva de género.

Por otra parte, Carli (2020) concluye que la pandemia generalmente ha creado desafíos para el avance de las mujeres. Pues, más mujeres que hombres han perdido sus trabajos y hay más mujeres que hombres en trabajos esenciales que las exponen a infecciones y estrés psicológico, así también, estas han sufrido más interrupciones en el trabajo que los hombres debido al aumento de las labores cuidado de niños y otras responsabilidades familiares. Sin embargo, aun cuando el teletrabajo ha aumentado la carga de cuidado de los niños, esto tiene el potencial de aumentar las responsabilidades de los hombres en el cuidado de los niños a largo plazo, por lo que podría reducirse la brecha de género en las responsabilidades domésticas y aumentar la igualdad de género.

5. DISCUSIÓN

Ante el panorama presentado en los apartados anteriores, no es difícil saber que si no se adoptan medidas muchas mujeres dejaran el mercado laboral para atender sus responsabilidades familiares que se han ampliado por efectos de la pandemia, y aunque estos efectos parecen ser solo familiares, tienen un impacto que va más allá del que se registra para el empoderamiento y autonomía de las mujeres, con implicaciones para el crecimiento económico de los países, y su recuperación post pandemia, y aún más considerando que uno de cada cuatro hogares en Latinoamérica es liderado por una mujer (OEA-CIM, 2021).

Tanto es así, que se estima que de tomarse medidas inmediatas para la igualdad de género en el empleo y mercado laboral se agregarían US $13 billones al PIB global de 2030, mientras que de tomar medidas solo después de pasada la crisis, se reduciría ese potencial en US $5 billones y de no tomarse medidas para contrarrestar los efectos negativos que ha tenido la pandemia en la participación de las mujeres en la economía, y no realizar acciones concretas para promover la igualdad de género en el mundo laboral, se estima que el crecimiento del PIB global podría ser US $1 billón más bajo en 2030; de ahí la necesidad urgente de implementar las estrategias para acortar las brechas de género.

Así también, de acuerdo con la *Inter-American Commission of Women* (2020a) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, (2020b) es de vital importancia promover la corresponsabilidad, tanto en lo laboral como en lo doméstico. Pues, la inversión en políticas de cuidado constituye un círculo virtuoso con impacto positivo en el empleo para todos. A mediano y largo plazo, produce externalidades positivas sobre el nivel de educación de la fuerza de trabajo, dado que contar con infraestructura pública y social de cuidado ayuda a reducir las desigualdades educativas que afectan a niñas y niños. A corto plazo, la profesionalización y certificación de trabajadores remunerados en el sector de los cuidados aumentaría sus capacidades laborales, sus salarios y su productividad; por otra parte, la regulación y formalización del sector, robustecería los sistemas de pensiones y protección social evitando el empobrecimiento de las mujeres en la vejez.

Por consiguiente, invertir en la economía del cuidado contribuye a la diversificación de la estructura productiva, sin trasgredir los límites ecológicos para la reproducción, lo que a su vez permite una gestión más eficiente del patrimonio natural, garantizando la sostenibilidad de la vida. Por lo anterior, este tema debería ser abordado por los gobiernos por medio de campañas dirigidas tanto a mujeres como a hombres buscando hacer conciencia de la corresponsabilidad. Pues, la importancia de esto radica en que el trabajo del cuidado, ya sea remunerado o no remunerado, es parte esencial de la cadena de valor y una precondición para que se puedan llevar a cabo las actividades productivas y la reactivación económica, post Covid-19 (OEA-CIM, 2021).

Así también, las políticas que promuevan el acceso de las mujeres a ingresos propios podrán incidir en una disminución de su carga de trabajo no remunerado, pero si esto no se acompaña del enfoque de la corresponsabilidad entre hombres y mujeres dentro del hogar, no podrán superarse las desigualdades de género en términos de redistribución de la carga total de trabajo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020a).

La brecha digital deberá ir acortándose en la medida que los países tomen acciones que otorguen herramientas tecnológicas a las mujeres, así como la capacitación necesaria para operarlas, la brecha salarial, no tiene más explicación que los estereotipos de género y la carga de trabajo no remunerado (domestico y familiar), que hacen que la mujer como trabajadora sea menos valorada que el hombre, por lo que la solución recae en la economía del cuidado y las políticas que prohíban la existencia de diferencias salariales entre hombres y mujeres-

6. CONCLUSIONES

El diagnóstico realizado permitió conocer la situación de la mujer en el empleo remunerado y no remunerado, predominando en este último su participación, especialmente por la división sexual del trabajo, ocasionado por los estereotipos de género arraigados en la sociedad que relegan a la mujer hacia las actividades que tienen relación con la labores domésticas y de cuidado de familiares, ancianos, enfermos o dependientes por alguna discapacidad, esta situación limita el desarrollo de las mujeres y las pone en desventaja ante los varones que no tienen esta carga laboral. Otro aspecto importante, es la economía del cuidado, el cual tiene un papel preponderante en el escenario actual de pandemia, donde se puede notar en esta región, como en el sector salud el 73% de los trabajadores son mujeres, que además están en desventaja salarial al recibir en promedio un 23% menos de remuneración que sus homólogos varones, mostrando así una brecha salarial injustificada.

Por otra parte, se encuentra la brecha tecnológica/digital de género que afecta en mayor medida a las mujeres más pobres de la región, pues en este contexto de pandemia, no han podido conservar sus empleos, al no

contar en sus hogares y regiones con la infraestructura tecnológica necesaria para realizar trabajo a distancia. Así pues, se concluye que los retos que deben resolver las mujeres en la post pandemia tienen relación directa con la brecha salarial, la brecha tecnológica y la economía del cuidado.

La implementación de estrategias que permitan acortar estas brechas, no podrá ser realizada por un solo sector, sino que debe ser un trabajo conjunto donde todos los actores de la sociedad civil, política y económicos, establezcan ejes transversales que permitan, incluir el enfoque de equidad de género en todas sus directrices tanto en los entes públicos como privados.

7. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Se agradece al Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México, por el invaluable apoyo para llevar a cabo el proyecto P300415 “Material didáctico para fortalecer la enseñanza de las asignaturas empresariales con enfoque de género en la FCA-UNAM”.

8. REFERENCIAS

Ajibade, T.; Aiyenitaju, O. & Adekoya, O. (2020). The work–family balance of British working women during the COVID-19 pandemic. Journal of Work-Applied Management. DOI 10.1108/JWAM-07-2020-0036

Alon, T.; Doepke, M.; Olmstead-Rumsey, J. y Tertilt, M. (2020). The impact of COVID-19 on gender equality. NBER Working Paper 26947. Cambridge, MA. https://www.nber.org/papers/w26947

Carli, L. (2020). Women, Gender equality and COVID-19. *Gender in Management: An International Journal,* 35(7/8), 647-655. DOI 10.1108/GM-07-2020-0236

CGLU, Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (2021). *El liderazgo de las mujeres en la era post COVID-19. Un llamado a la acción de lideresas locales y regionales*. Barcelona: UCLGWOMEN.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020a). Tiempo de trabajo no remunerado según ingresos propios por sexo. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. https://oig.cepal.org/es/indicadores/tiempo-trabajo-no-remunerado-segun-ingresos-propios-sexo

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020b). La economía del cuidado como acelerador del cambio estructural con igualdad. Notas para la igualdad No 30. Naciones Unidas-Cepal.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020c). La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados. Informes COVID-19. https://www.cepal.org/sites /default/ files/publication/files/45335/S2000261_es.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe ((2019). La autonomía de las mujeres en escenarios económicos cambiantes. CEPAL Documento LC/CRM.14/3, Santiago.

Feng, Z. & Savani, K. (2020). Covid-19 created a gender gap in perceived work productivity and job satisfaction: implications for dual-career parents working from home. Gender in Management: An International Journal, 35 (7/8), 719-736. DOI 10.1108/GM-07-2020-0202.

Gutiérrez, D.; Martín, G. y Ñopo, H. (2020). El coronavirus y los retos para el trabajo de las mujeres en América Latina. Lima: Grade, Documentos de investigación empleo, productividad e innovación, 110.

International Labour Organization (2020). The COVID-19 response: Getting gender equality right for a better future for women at work. ILO brief, Policy brief.

Inter-American Commission of Women (2020a). COVID-19 en la vida de las mujeres: Razones para reconocer los impactos diferenciados. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos.

Inter-American Commission of Women (2020b). COVID-19 en la vida de las mujeres: Emergencia global de los cuidados. OEA, Comisión Interamericana de Mujeres.

Kipnis, H. & Rana, A. (2020). COVID-19 and Gender Equality: The six recommended actions for the private sector. International Finance Corporation. Washington, D.C.

OEA-CIM, Comisión Interamericana de Mujeres (2021). COVID-19 en la vida de las mujeres: Los cuidados como inversión. Eurosocial.

Piras, C. (2020). Las mujeres en América Latina y el Caribe enfrentan mayores riesgos ante el Coronavirus. Banco-Interamericano de Desarrollo (BID). https://blogs.iadb.org/igualdad/es/mujeres- enfrentan-mayores-riesgos-ante-coronavirus/

Priola, V. & Pecis, L. (2020). Missing voices: the absence of women from Italy's Covid-19

pandemic response. *Gender in Management: An International Journal*, *35*(7/8), 619-627. DOI 10.1108/GM-07-2020-0218

Madgavkar, A.; White, O.; Krishnan, M.; Mahajan, D. y Azcue, J. (2020). COVID-19 and gender equality: Countering the regressive effects. McKinsey Global Institute, Global Editorial Services.

Naciones Unidas-CEPAL (2021). La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad. Informe especial COVID-19. Naciones Unidas.

Observatorio de igualdad de género de América Latina y el Caribe (2020). El impacto de la política fiscal en la vida de las mujeres, Notas para la igualdad No 2, Naciones Unidas, Cepal.

Organización Internacional del Trabajo (2020). Observatorio de la OIT: el COVID-19 y el mundo del trabajo. Estimaciones actualizadas y análisis (segunda edición). Ginebra: OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--dcomm/documents/briefingnote/ wcms_740981.pdf

ONU Mujeres (2020a). Transferencias monetarias e igualdad de género: cómo mejorar su efectividad para enfrentar la crisis del COVID-19. Panamá: PNUD.

ONU Mujeres (2020b). Las mujeres y el COVID-19: Cinco acciones que los gobiernos pueden adoptar sin demoras. https:// www.unwomen.org/es/news/stories/2020/3/news-women-and-covid-19-governments-actions-by-ded-bhatia

ONU Mujeres (2020c). COVID-19 en América Latina y el Caribe: Como incorporar a las mujeres y la igualdad de género en la gestión de la respuesta a la crisis. https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/03/covid-como-incorporar-a-las-mujeres-y-la-igualdad-de-genero-en-la-gestion-de-respuesta

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020). The economic impacts of COVID-19 and gender inequality: recommendations for policymakers. Briefing Note. Panamá: PNUD. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/PNUD_ GENERO_COVID19__ENG_FINAL_3.pdf

Rowntree, O. & Shanahan, M. (2020). Connected Women The Mobile Gender Gap Report 2020. GSM Association.

The Lancet (2020). COVID-19: the gendered impacts of the outbreak https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30526-2/fulltext

UN Women y UN Global Compact (2020a). COVID-19 and Gender Equality: a call to action for the private sector. Women Empowerment principles G7.

UN Women y UN Global Compact (2020b). Closing Gender pay Gaps to achieve Gender Equality at work. Women Empowerment principles G7.

UN Women. (2020c). Latin America and the Carribean Rapide Gender Analysis for Covid-19. https://lac.unwomen.org/en/digiteca/publicaciones/2020/05/analisis-rapido-de-genero-de-america-latina-y-el-caribe

UNDP (2020). Tackling Social Norms. A game changer for gender inequalities. En base a encuestas realizadas en 75 países, entre los que se incluyen países de Las Américas http://hdr.undp.org/sites/default/files/hd_perspectives_gsni.pdf

United Nations (2020). *The impact of COVID-19 on Women*. Policy Brief.

Vaca, I. (2019a). Indicadores que visibilizan las brechas de género en el mercado laboral. Seminario Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL-Gobierno de Noruega, Educación técnico profesional e inclusión laboral para una mayor igualdad en América Latina y el Caribe, 14 de marzo, Santiago de Chile. https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/mesa_7_i_vaca_t.pdf

Vaca, I. (2019b). Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario de trabajo. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, Serie Asuntos de Género 154. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44408/4/S1801209_es.pdf

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA COVID-19 EN LOS DETERMINANTES SOCIALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

JOSÉ MANUEL PEIXOTO CALDAS
Instituto de Saude Publica – Universidade do Porto

ALMUDENA GARCIA MANSO
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

JOANA BESSA TOPA
ISMAI – CIEG/ISCSP

MARCELO BRIGAGAO DE OLIVEIRA
Universidade Federal da Paraiba - UFPB

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PUNTOS DE PARTIDA

La violencia de género es un grave problema social que afecta a miles de mujeres y niñas en todo el mundo. Denominada "pandemia en la sombra", su verdadero alcance es claramente desconocido (ONU, 2020).

La emergencia sanitaria provocada por el COVID-19 ha hecho que los gobiernos y las autoridades de casi todos los países se hayan visto obligados a introducir medidas de restricción social (por ejemplo, distanciamiento social, confinamiento) que han supuesto limitaciones para las víctimas, así como para los servicios de apoyo y ayuda.

La pandemia "en la sombra" y la pandemia debida al COVID-19 parecen complementarse y forman lo que muchos investigadores han llamado la "tormenta perfecta" (Spiranovic et al., 2020), ya que están afectando de forma desproporcionada a la vida de miles de mujeres (OMS, 2020).

Veamos pues:

¿ Comó ha impactado la crisis de Covid-19 en las mujeres?

Un año después de la irrupción del virus, sus consecuencias sociales y económicas podrían tener un impacto a largo plazo en la igualdad de género y amenzan con borrar los progresos alcanzados en esta materia. Los datos resumidos en el **informe de ONU Mujeres** muestran que la pandemia arrastrará a 47 millones más de mujeres y niñas de todo el mundo por debajo de la línea de pobreza.

El empleo y las condiciones de trabajo han sufrido importantes alteraciones, lo que plantea la cuestión de un posible retroceso en los avances en materia de igualdad de género.

Es probable que los factores de estrés económico debidos a la COVID 19 exacerben la violencia doméstica, tanto a nivel macro, con el aumento de zonas urbanas económicamente desfavorecidas, como por su impacto en el empleo, la movilidad social y las oportunidades.

A nivel micro, la inseguridad laboral y financiera puede conducir a la contracción de deudas y mayor consumo de alcohool, lo que puede conducir a la violencia contra las mujeres y los niños.

Hace un año que se conmemoró el 25 aniversario de la Declaración de Beijing, una resolución para potenciar el empoderamiento de la mujer en todo el mundo, pero todavía queda mucho por hacer para alcanzar la igualdad de género. Según el índice del Instituto Europeo de Igualdad de Género 2020, basado en datos de 2018 sobre las brechas existentes entre mujeres y hombres, la UE cuenta con 67,9 puntos sobre 100 y, al ritmo actual, está todavía a 60 años de conseguir la igualdad completa.

1.1. La pandemia en la sombra: violencia contra las mujeres durante el confinamiento

De acuerdo con ONU Mujeres una de cada tres mujeres en el mundo sufre violencia sexual o física, en su mayoría, por parte de su pareja. La violencia contra las mujeres y las niñas constituye una violación de los derechos humanos.

Desde que se desató el brote de COVID-19, los nuevos datos e informes que presentan quienes están en primera línea revelan que se ha intensificado todo tipo de violencia contra las mujeres y las niñas, sobre todo, la violencia en el hogar.

Es la pandemia en la sombra que crece en medio de la crisis de la COVID-19 y necesitamos un esfuerzo colectivo general para detenerla. Dado que los casos de COVID-19 siguen sobrecargando los servicios de salud, los servicios esenciales –como los refugios y las líneas de atención en los que se atiende a quienes padecen violencia en el hogar– han alcanzado el límite de su capacidad. Es preciso redoblar los esfuerzos para que enfrentar la violencia contra las mujeres pase a ser una prioridad en las medidas de recuperación y respuesta a la COVID-19.

En este sentido, sobre todas las personas recae una cuota de responsabilidad.



1.2. ¿ PORTUGAL ES DIFERENTE?

En Francia, las denuncias de violencia de género aumentaron un 30% desde el aislamiento social; En Argentina, las solicitudes de emergencia para casos de violencia doméstica aumentaron un 25% desde el distanciamiento social; También se registró un aumento de los casos de violencia doméstica y de la demanda de refugios de emergencia en Canadá, Alemania, España, Reino Unido y Estados Unidos. Portugal, por su parte, al analizar específicamente el periodo en el que estuvieron en vigor las medidas de internamiento obligatorio, registró un descenso especialmente acusado (-33%) de las denuncias por violencia doméstica, según las fuerzas de seguridad por falta de oportunidad en la denuncia. Estos datos contrastan con las cifras conocidas para Europa, que indican un aumento del 60% en el número de casos.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJECTIVO GENERAL

- Evaluar la incidencia de los comportamientos de violencia de género, y los factores asociados a dichos comportamientos, en una muestra de mujeres de los siete distritos que componen la ciudad de Oporto, que ya han estado involucradas en episodios de violencia de género, antes y/o durante la epidemia.

2.2. OBJECTIVOS ESPECIFICOS

- Observar los niveles de violencia de pareja en la muestra de 2020, comparándolos con los niveles identificados en el año anterior;
- Observar los indicadores socioeconómicos y de salud de las mujeres involucradas en episodios de violencia de pareja, comparándolos con los niveles identificados en el año anterior;

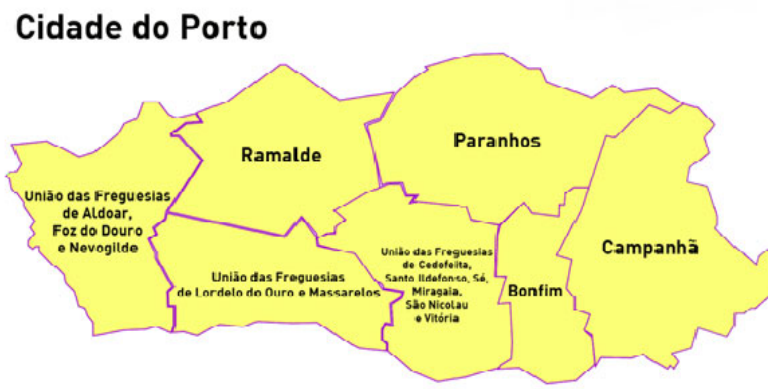
– Identificar si hubo cambios en los niveles de violencia física o psicológica antes, durante y después del período de confinamiento;.

– Identificar el impacto de la epidemia en su capacidad de resiliencia.

3. METODOLOGÍA

Investigación longitudinal y multimétodo sobre las mujeres supervivientes de Violencia de Género que viven en los siete distritos (fig. 1) que componen la ciudad de Oporto, especialmente en las zonas urbanas más vulnerables socioeconómicamente. La dimensión cuantitativa con acceso a la base de datos de instituciones públicas como el INE (Instituto Nacional de Estadística), DIAP/Porto (Ministerio Público), CIG (Comisión para la Igualdad de Género) y organizaciones no gubernamentales privadas: PORDATA (base de datos de la Fundación Manuel dos Santos) y APAV (Asociación Portuguesa de Apoyo a las Víctimas) fue útil para elaborar el perfil e identificar los niveles de violencia de género durante el periodo de los dos confinamientos de COVID-19 (de marzo a mayo de 2020 y de enero a abril de 2021).

FIGURA 1. Distritos de la Ciudad de Oporto



Fuente: Elaboración Propia

La dimensión cualitativa nos permitió profundizar en la problemática de la violencia de género, identificar los factores de riesgo y los agravantes durante la pandemia, a través de la voz de las propias víctimas que solicitaron apoyo social en los barrios de los distritos con mayor incidencia de violencia de género, y de los profesionales judiciales y socio-sanitarios que las atendieron (fig. 2).

De ahí la necesidad que hubo de realizar entrevistas semiestructuradas en profundidad a ambos grupos. También escuchamos activamente a expertos en la materia, como profesores universitarios e investigadores sociales y políticos.

FIGURA 2. *Actores tarticipantes*



Fuente: Elaboración Propia

4. RESULTADOS

La investigación contó con la participación de 4 pilares principales que nos permitieron elaborar un fotograma social (fig.3) sobre la realidad de la violencia de género en período excepcional como ha sido la pandemia por covid 19 y cuáles han sido las respuestas sociopolíticas emprendidas para enfrentar una realidad excepcional.

FIGURA 3. *El sonido de los participantes*

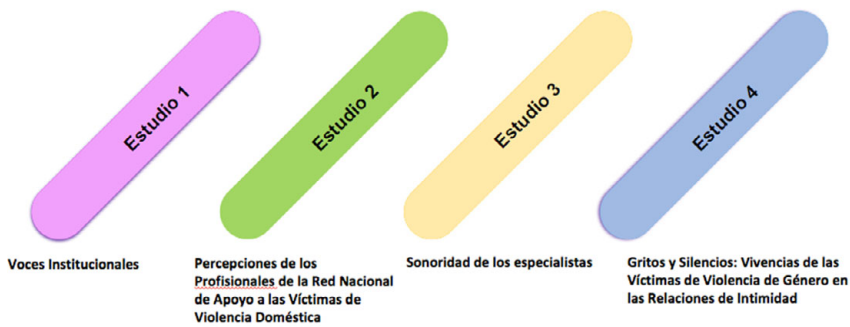


Fuente: Elaboración Propia

Estos 4 pilares dieron la posibilidad de generar 4 estudios independientes (fig.4) y simultáneamente interdependientes porque juntos conforman el universo de la violencia de género.

Todavía estamos en la fase final de la investigación y, por lo tanto, se están analizando muchos de los datos recogidos.

FIGURA 4. *De los estudios resultantes*



Fuente: Elaboración Propia

Sin embargo, podemos decir que:

En relación con el estudio 1

Las fuerzas de seguridad, funcionarios judiciales y municipales aseguran que hubo:

- Sobrecarga de servicios;
- Agotamiento de los profesionales;
- Supervisión especializada inexistente;
- Reducción de la rotación de profesionales (dificultades en caso de infección);
- Dificultades para realizar las pruebas de COVID-19 a las víctimas para entrar en los refugios (por ejemplo, albergues, refugios de emergencia);
- Dificultades del teletrabajo al principio

En relación con el estudio 2

Las organizaciones de apoyo a las víctimas perciben que:

- Las redes de apoyo a las víctimas fueron reforzadas en el periodo de la pandemia por el Estado;
- Sin embargo, creen que es necesario:
- Evaluar las medidas aplicadas
- Creación de nuevas medidas
- Diversificar las medidas a favor de la diversidad del colectivo de víctimas (por ejemplo, niños, inmigrantes, refugiados, trans)
- Mayor articulación con la sanidad (por ejemplo, señalización, derivaciones)
- Cambios legislativos

– Invertir en formación

– Refuerzo de los servicios

En relación con el estudio 3

Para los expertos, el confinamiento mostró:

– Más tiempo con los agresores (por ejemplo, mayor vigilancia/control por parte del agresor);

– Con el cierre de escuelas, más tareas de cuidado;

– Dificultades para gestionar y conciliar la vida personal, familiar y profesional;

– Agravamiento de los problemas socioeconómicos (por ejemplo, feminización de la pobreza, desempleo, trabajos precarios);

– Agravamiento de los conflictos relacionales;

– Reducción del contacto con la red de apoyo social;

– Acceso a los servicios limitado y restringido;

En relación con el estudio 4

Las víctimas informan de que:

– Recurrieron más al número nacional de emergencias 112 para pedir ayuda que a los números específicos;

– Que preferían ponerse en contacto con la comisaría de seguridad en persona que por mensaje telefónico o correo electrónico;

– Que durante el confinamiento informaron menos por falta de oportunidades, casi siempre motivado por la falta de recursos físicos y económicos (los datos existentes confirman esta realidad, que despues del desconfinamiento se produjo un notable aumento);

– Que en su mayoría de las peticiones de ayuda iban acompañadas de un solicitud de asistencia socioeconómica.

Por lo tanto, parece que, el covid-19 vino a desnudar las ropas nuevas de los cuerpos viejos: el ciclo de violencia estructural transgeneracional fundamentado en los valores de una sociedad patriarcal, hegemónica y machista.

5. DISCUSIÓN – REFLEXIONES FINALES

Una vez presentados los principales puntos de llegada en el ámbito de esta investigación, es el momento de presentar los que, en nuestra opinión, pueden considerarse algunas limitaciones de esta investigación:

El hecho de haber pasado por un nuevo encierro en el transcurso de la investigación condicionó el número de participantes que logramos alcanzar, que no fue tan expresivo como hubiéramos querido;

dificultades para obtener la adhesión de las instituciones en la investigación;

El hecho de centrarnos en un contexto territorial tan específico puede ocultar otras realidades;

En cuanto al Estudio 2, destacamos como limitaciones el hecho de haber accedido a profesionales de la RNAVVD que trabajan en diferentes contextos,

El hecho de que participaran víctimas con diferentes categorías identitarias (Estudio 4) nos lleva a reflexionar que sería importante realizar estudios más amplios que pudieran caracterizar las experiencias de violencia en las relaciones íntimas de las mujeres locales y de las mujeres inmigrantes durante la pandemia, ya que nos damos cuenta de que existen especificidades en cuanto a experiencias, necesidades e intervención.

6. CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES PARA EL FUTURO

1. En lo que respecta al mundo académico/científico

   – Estudios científicos más profundos que abarquen diferentes tipos de víctimas en función de sus categorías de identidad (por ejemplo, edad, nacionalidad, etnia, capacidad funcional);

   – Estudios que ayuden a comprender las repercusiones en la demanda de servicios sanitarios y que afecten a la salud materno-infantil (por ejemplo, prematuridad, aborto) y a la salud sexual y reproductiva (por ejemplo, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual);

   – Estudios que descubren los costes sociales y económicos de la Violencia de Género Estructural

2. Para las instituciones

   – Aumento de los recursos humanos,

   – Mayor inversión en la formación del personal,

   – Respuestas multicontextuales y específicas para las víctimas

3. Gobierno

   – Refuerzo en la recogida de datos,

   – Fortalecimiento de las instituciones,

   – Más financiación para futuras investigaciones,

   – Refuerzo de la implementación de las políticas públicas,

   – Más apoyo a las víctimas en situaciones de crisis (por ejemplo, planes de contingencia)

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nos gustaría agradecer a la FCT - Fundación para la Ciencia y la Tecnología y a la CIG - Comisión para la Ciudadanía y la Igualdad de Género de la Presidencia de la República Portuguesa la financiación del proyecto "El impacto del SARS-CoV-2 en los determinantes sociales del género: propuestas de actuación e intervención" relativa a la convocatoria de proyectos Gender Reserach for COVID 19

8. REFERENCIAS

OMS. (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=EAIaIQobChMI3ezN8eie8QIVpxoGAB25oQ9vEAAYASAAEgK3ofD_BwE

ONU. (2020). *La pandemia en la sombra: violencia contra las mujeres durante el confinamiento*.https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19

ONU. (2020). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women*. https://www.unwomen.org/-media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2020/policy-brief-the-impact-of-covid-19-on-women-en.pdf?la=en&vs=1406

ONU. (2021). *From insights to action: Gender equality in the wake of COVID-19.* https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2020/09/gender-equality-in-the-wake-of-covid-19

Spiranovic, C., Hudson, N., Winter, R., Stanford, S., Norris, K., Bartkowiak-Theron, I., & Cashman, K. (2020). Navigating risk and protective factors for family violence during and after the COVID-19 'perfect storm'. *Current Issues in Criminal Justice*, 1-14. https://doi.org/10.1080/10345329.2020.1849933

LA TORMENTA PERFECTA: IMPACTO DEL COVID-19 EN LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESPAÑA Y PORTUGAL

YOLANDA RODRÍGUEZ CASTRO
Universidade de Vigo (España)

JOANA BESSA TOPA
Instituto Universitario de Maia (Portugal)

ROSANA MARTÍNEZ ROMÁN
Universidade de Vigo (España)

ALMUDENA GARCÍA MANSO
Universidad Rey Juan Carlos (España)

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género es un grave problema social que afecta a millones de mujeres y niñas en todo el mundo y ha sido reconocida por la ONU como una "pandemia en la sombra" ya que se desconoce su verdadero alcance real (ONU, 2020). Se estima que el 34% de las mujeres asesinadas intencionadamente en todo el mundo, lo fueron a manos de su pareja o ex-pareja (*United Nations Office on Drugs and Crime,* 2018). Otro grave problema a nivel mundial que viene acaeciendo desde este último año, es la situación de emergencia sanitaria provocada por el Covid-19. En diciembre de 2019 se reportó el primer caso de Covid-19 en Wuhan (China) y rápidamente se expandió por todo el mundo, convirtiéndose así en una pandemia mundial. De forma que gobiernos y autoridades de casi todos los países se han visto obligados a introducir restricciones sociales, distanciamiento social e incluyo han decretado el confinamiento de la población en sus domicilios. En relación con la violencia de género, la pandemia del Covid-19 ha intensificado la violencia contra las mujeres y ha agravado las desigualdades estructurales existentes, con impactos desproporcionados para mujeres

y niñas (OMS, 2020). De hecho, ONU Mujeres (2020) ha informado que los casos de violencia de género materializados en la violencia física, psicológica/verbal, sexual y económica han aumentado en todo el mundo desde que se decretó el estado de alarma en muchos países en el primer trimestre del año 2020 (Campbell, 2020; Bradbury & Isham, 2020; ONU Mujeres, 2020; Sexual Violence Research Initiative, 2020). Ambas pandemias, la pandemia en la sombra y la de la COVID-19 se complementan y conforman lo que ya algunos investigadores/as han denominado la "tormenta perfecta" (Spiranovic et al., 2020) ya que están provocando impactos desproporcionados en la vida de muchas mujeres (OMS, 2020).

Las restricciones de confinamiento y de aislamiento social asumidas por muchos países para hacer frente a la pandemia del Covid-19 ha puesto en peligro la vida de muchas mujeres víctimas de violencia de género al quedarse confinadas con sus agresores (Campbell, 2020; Galea, Merchant y Lurie, 2020; Peterman et al., 2020; Van Gelder et al., 2020; Yenilmez y Çelik, 2020). De esta forma, el confinamiento ha creado las condiciones idóneas para que los elementos de la violencia de género se potencien: i) aíslen aun más a las mujeres, ii) los agresores utilicen las restricciones de aislamiento para aumentar su poder y control sobre las víctimas, y, iii) facilita la impunidad al aumentar las barreras para que las mujeres puedan salir de la violencia, pedir ayudar y denunciar a su agresor (Barbara et al., 2020; Lorente-Acosta, 2020). En este sentido, los estudios revelan que los agresores han aprovechado las circunstancias catastróficas y en las que se produce una limitación de la movilidad, para incrementar la violencia contra las mujeres (Sapir, 1993; Sakurai et al., 2017). Asimismo, los estudios evidencian que la violencia de género tiende a aumentar durante las emergencias, incluidas las epidemias, y varios países europeos apuntan hacia la misma tendencia con respecto a la pandemia de Covid-19 (Mahase, 2020; ONU, 2020).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) advirtió que las medidas restrictivas para contener y gestionar la emergencia del Covid-19 (cuarentena, aislamiento, distanciamiento social) podrían agravar el riesgo de violencia contra las mujeres y niñas, incluidos los

feminicidios. También, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2020) estimó que, cada tres meses, se producirán 15 millones de casos adicionales de violencia de género en todo el mundo, mientras sigan existiendo las restricciones para combatir la pandemia del COVID-19. Además, el aislamiento familiar y social, el acceso a los sistemas de protección, seguridad y apoyo fueron limitados. De hecho, tal y como evidencian, Ruiz-Pérez y Pastor-Moreno (2020) los servicios de apoyo y salud suelen ser de mayor difícil acceso para las víctimas de la violencia de género durante tiempos de crisis, como los actuales.

En cuanto a los servicios de salud, muchas veces son la primera vía de salida para las mujeres. Sin embargo, en la actual situación de emergencia, las barreras que tradicionalmente dificultan la detección de la violencia de género (falta de tiempo, poca formación para abordar el problema, incomodidad para discutir temas delicados) se agudizan ante la sobrecarga de los servicios de salud motivada por la pandemia, es decir, los recursos relacionados con la violencia de género se desvían para gestionar la crisis de la pandemia (Fraser, 2020; Peterman et al., 2020). También, las regulaciones sobre la prestación de servicios de salud se destinan principalmente hacia el contexto de la crisis, reduciéndose los servicios que se consideran no esenciales (Peterman et al., 2020).

Así, tal y como señalan diversos informes, la violencia de género ha aumentado en todo el mundo durante este periodo de pandemia. Los primeros informes de Reino Unido, España y Chipre han informado de un aumento del 20% al 33% en el servicio de llamadas a líneas de ayuda a víctimas de violencia de género durante la pandemia; y hasta un aumento del 40% y 50% en Brasil (Bradbury-Jones y Isham, 2020; ONU, 2020) y un 67% en Argentina desde el inicio del confinamiento en marzo de 2020 (ONU, 2020).

El confinamiento también ha impedido que muchas víctimas puedan solicitar ayuda. Esto se ha podido ver reflejado en países como Italia y Francia donde el confinamiento ha dificultado que muchas mujeres soliciten ayuda y denuncien las situaciones de violencia. En Italia el servicio de ayuda telefónica para las víctimas de violencia de género tuvo un descenso de llamadas del 55% en las primeras dos semanas de marzo

del 2020, en comparación con la cantidad de llamadas que recibían habitualmente). Asimismo, los informes de Francia informaron que la red de casas de acogida para víctimas de violencia de género también informó de una importante disminución de casos de acogimiento durante el confinamiento (Euroviews, 2020).

A pesar de que, a nivel mundial se ha reportado un aumento en los casos de violencia de género desde que comenzó la pandemia de COVID-19 (Campbell, 2020; ONU, 2020; Yenilmez & Çelik, 2020), actualmente, no conocemos el porcentaje real de incidencia de la violencia de género durante y después de la pandemia del COVID-19 (Yenilmez y Çelik, 2020). No obstante, en la mayoría de los países, se está intentado proporcionar datos sobre la violencia de género, especialmente a través de entidades que han establecido redes de monitoreo, o colaboran con redes existentes compuestas por representantes de organizaciones nacionales. Así, estas redes que trabajan en el ámbito de la violencia de género contribuyen a la recolección y compilación de la información estadística actualmente disponible, así como a la realización de trabajos empíricos. Por tanto, en este trabajo pretendemos llevar a cabo una radiografía de los datos sobre violencia de género durante la pandemia del Covid-19, centrado en España y Portugal, poniendo el foco de atención en el periodo de confinamiento de marzo a mayo/junio de 2020.

2. OBJETIVOS

- Analizar el impacto de la pandemia del Covid-19 en la violencia de género en España y Portugal durante el periodo de confinamiento de marzo a mayo/junio de 2020.
- Identificar los recursos que se pusieron en marcha para prevenir o combatir la violencia de género.
- Comparar los datos de violencia de género del 2020 con del año anterior 2019 tanto en España como en Portugal.

3. METODOLOGÍA

Iniciaremos este apartado haciendo un breve recorrido por las fases y periodos de confinamiento, así como el estado de alamar que tanto el Gobierno de España como el Gobierno de Portugal han decretado para prevenir y combatir el Covid-19.

En España el 14 de marzo de 2020 el Gobierno nacional declaró el estado de alarma en el país, como medida excepcional para la contención de la pandemia del Covid-19, lo que conllevó como principal medida la imposición de una cuarentena nacional. El 26 de abril entrada en vigor la tercera prórroga del estado de alarma, y se inicia la primera medida de alivio de la cuarenta, tras 42 días de confinamiento, con la salida de los menores de 14 años. Así, desde este día, los menores de 14 años pudieron salir una hora al día para pasear y hacer ejercicio. Este momento, con la salida de los y las menores de sus hogares, marcó el comienzo de la llamada fases de desescalada, las cuales consistieron en un proceso de cambio desde la situación de confinamiento hasta alcanzar lo que se ha denominado como *"la nueva normalidad"*. Las fases de desescalada se hicieron de forma asimétrica dependiendo de las necesidades propias de cada Comunidad Autónoma.

De este modo, el 26 de abril se inició el Plan de desconfinamiento de España, el cual consistió en las siguientes cuatro fases de desescalada: FASE 0 – Preparación, FASE 1 – Inicial, FASE 2 – Intermedia, FASE 3 – Avanzada. No obstante, el paso a cada una de las fases sucesivas se llevó a cabo de manera asimétrica en cada comunidad autónoma, según la situación epidemiológica de cada territorio, es decir, según la capacidad de su sistema sanitario para hacer frente a los contagios y sus indicadores de movilidad y socioeconómicos, con un periodo mínimo de dos semanas entre fases. Además, la movilidad entre provincias no se permitirá hasta concluir con las cuatro fases. Estas fases duraron hasta el 20 de junio. Por consiguiente, 21 de junio de 2020 España pasó a lo que se ha denominado como "la nueva normalidad", después de 99 días de estado de alarma.

En Portugal, el 12 de marzo de 2020 el Gobierno declaró el estado de alerta anunciando el cierre de centros educativos, centros de diversión

nocturna, limitación en los aforos de los restaurantes y restricción de eventos. Posteriormente, el 18 de marzo el Presidente de la República decreta el estado de emergencia nacional, que incluye, al igual que en España, el confinamiento obligatorio y restricciones e la circulación en la vía pública. El 28 de abril, el Presidente de la República anuncia que el estado de emergencia finaliza el 2 de mayo, lo que permitió a la ciudadanía portuguesa poder salir de sus casas. El 30 de abril, el Gobierno aprueba en el Consejo de Ministros un plan para la transición de un estado de emergencia a una situación de calamidad. Así, el 3 de mayo comienza la situación de calamidad, con la aplicación gradual de las medidas de reducción. El 29 de mayo el Gobierno aprueba, la tercera fase del plan de desconfinamiento. Y el Gobierno también aprueba la prórroga de la situación de calamidad hasta el 14 de junio.

Para llevar a cabo este estudio se han extraído los datos de los portales estadísticos de la Delegación del Gobierno de España y del portal estadístico de la República Portuguesa. También, hemos recopilado los datos de los informes estatales que divulgan cifras oficiales de la violencia de género, así como de los datos disponibles en diversas instituciones de apoyo a las víctimas de violencia de género de España (como el Instituto de la Mujer y el Observatorio estatal de Violencia sobre la Mujer del Ministerio de Igualdad) y de Portugal (como la CIG- *Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género;* UMAR- *Unión y Respuesta Alternativa de Mujeres*; APAV- *Associação portuguesa de Apoio à Vítima*).

4. RESULTADOS

Realizamos un análisis descriptivo de los datos recopilados sobre la violencia de género durante la pandemia en España y Portugal. Así, por un lado, agrupamos las tasas de prevalencia que han aportado ambos países en relación con el impacto de la pandemia del Covid-19 en la violencia de género durante el periodo de confinamiento de marzo a mayo/junio de 2020. Y, por otro lado, mostramos los recursos que se han implementado en España y Portugal para prevenir y combatir el impacto de la pandemia en la violencia de género.

4.1. ESPAÑA

4.1.1. Las cifras de la violencia de género

En lo referente a España, los datos recogidos a nivel estatal durante el periodo de confinamiento por el COVID-19, que se presenta a continuación, permiten visualizar el impacto de la pandemia en la violencia de género.

Tal y como se observa en la tabla 1, según los datos de la Delegación del Gobierno contra la violencia de género en su portal estadístico (2021), 45 mujeres fueron asesinadas por sus parejas o exparejas en 2020, lo que ha supuesto ser el año con menos asesinatos por violencia de género desde los primeros registros desde el año 2003. Los meses que registran un menor número de asesinatos de mujeres corresponden en parte a los meses de confinamiento por la pandemia del Covid-19: marzo (4 casos), abril (1 caso), mayo (2 casos), junio (1 caso).

***TABLA 1**. Víctimas mortales por violencia de género en España*

	2019	**2020**
Total	**55**	**45**
Enero	8	7
Febrero	3	6
Marzo	4	4
Abril	5	1
Mayo	3	2
Junio	7	1
Julio	10	4
Agosto	3	8
septiembre	4	4
Octubre	4	1
Noviembre	3	3
Diciembre	1	4

Fuente: Portal Estadístico Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2021)

También, hemos podido detectar que se han incrementado las llamadas al servicio 016 (10.240 llamadas más que en 2019, lo que representa un incremento de 232,57%), siendo el tercer año que más llamadas se reciben desde la creación de la línea desde el año 2007. Así, el mes de abril de 2020, durante el confinamiento, fue el periodo en el que más

llamadas se produjeron, un total de 8.692 (ver tabla 2), la cifra más alta de los tres últimos años, representando un 61,1% más que en abril del año 2019 (5.396 llamadas pertinentes). De esta forma, durante el periodo de confinamiento se evidencia un aumentado de un 48% en el servicio de llamadas al 016 con respecto al segundo trimestre de 2019. Mientras que en el año 2019 se recibieron 14.662 llamadas, en 2020 el número ascendió a 20.732 (ver Tabla 2).

***TABLA 2**. Llamadas al servicio 016 de violencia de género*

	2019	**2020**
Enero	5.290	5.483
Febrero	4.911	5.194
Marzo	5.672	6.273
Abril	5.396	8.692
Mayo	5.967	8.414
Junio	5.922	8.246
Julio	6.254	7.937
Agosto	6.222	7.231
septiembre	5.639	5.967
Octubre	5.819	5.194
Noviembre	5.989	4.597
Diciembre	5.633	5.298

Fuente: Portal Estadístico Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2021)

No obstante, cabe destacar que, se ha producido un aumento del 733.3% en las consultas online con respecto al segundo trimestre de 2019. Este incremento está relacionado con la necesidad de recurrir, por parte de las mujeres víctimas de violencia de género y sus hijos e hijas, confinadas en sus domicilios, a lo que se ha denominado "medios silencios" (Ministerio de Igualdad, 2020).

Otro de los resultados que hemos obtenido ha sido como el servicio de atención de WhatsApp que se puso en marcha el 21 de marzo de 2020 y, de acuerdo con los datos del Instituto de la Mujer, durante el mes de abril el número de consultas se incrementó un 129,3% respecto a las realizadas durante los días que estuvo operativo en marzo. Asimismo,

en abril hubo 1.061 consultas en el chat de apoyo emocional y psicológico y 755 consultas un mes más tarde. Esto indica la progresiva normalización del uso de estas herramientas de asistencia y refuerza la idea de que las víctimas de violencia de género no han dejado de hacer uso de las de prevención y asistencia, sino que se han adaptado al nuevo contexto y han incorporado los nuevos servicios no presenciales en sus demandas de ayuda.

Asimismo, la aplicación AlertCops, según fuentes del Ministerio del Interior (2021), fue descargada por 75.730 personas desde el inicio del confinamiento hasta finales del mes de abril. Durante ese período se registraron 23.426 alertas, de las cuales casi 150 estaban relacionadas directamente con cuestiones vinculadas a la violencia de género. Por último, en abril de 2020 el número de instalaciones de dispositivos del sistema de seguimiento por medios telemáticos de las medidas de alejamiento se ha incrementado un 51,8% respecto al mismo mes del año 2019. En este sentido, abril ha sido el mes que ha experimentado el mayor incremento anual en el número de dispositivos activos.

Por otra parte, a partir del mes de marzo también se registra un incremento de visitas a la web del Ministerio de Igualdad y de la delegación del gobierno contra la violencia de género, orientadas a la búsqueda de recursos de información, apoyo y prevención. De este modo, para dar respuesta a la situación de emergencia que pudieran estar viviendo víctimas de violencia de género dentro de la pandemia, se editó la Guía de actuación para mujeres que estén sufriendo violencia de género en situación de permanencia domiciliaria derivada del estado de alarma por COVID-19 (Ministerio de Igualdad, 2020), dentro de la campaña "*Estamos contigo. La violencia de género la paramos unidas*".

4.1.2. Recursos

En España, desde que se decretó el estado de alarma, y el obligatorio confinamiento, el Ministerio de Igualdad aprobó un Plan de Contingencia contra la violencia de género ante la crisis del covid-19 con la finalidad de poner en marcha nuevas medidas encaminadas a paliar el impacto de la violencia de género. Este plan ha incluido diversas medidas que fueron necesarias para adaptar y garantizar el adecuado

funcionamiento de los servicios destinados a la protección de las víctimas de violencia de género en las actuales circunstancias excepcionales. Estas medidas de prevención e intervención, adoptadas por el Gobierno de España, fueron las siguientes:

Medidas de prevención para combatir la violencia de género:

- Campaña institucional para la concienciación contra la violencia de género durante el periodo de confinamiento. Hay dos líneas de materiales: una dirigida a víctimas, con el lema "*Estamos contigo, la violencia de género la paramos unidas*", con el objetivo de informar de los servicios disponibles y ampliados en el contexto de COVID-19, y la otra línea dirigida a implicar a la sociedad en la denuncia de la violencia y el apoyo a las mujeres que lo necesiten, con el lema "*La violencia de género la paramos unidas, estamos contigo*".

- Elaboración de una guía de actuación para mujeres que estén sufriendo violencia de género en situación de permanencia domiciliaria derivada del estado de alarma por COVID-19. En esta guía se recoge, por un lado, toda la información sobre los recursos disponibles para las víctimas de violencia de género como son: los números de emergencias 112 y 016, de Policía Nacional (091) y de Guardia Civil (062), el email: 016-online@mscbs.es, el apoyo emocional inmediato a través del servicio rápido de vía WhatsApp, información sobre la APP ALERTCOPS, y, por otro lado, las pautas de actuación y recomendaciones concretas en función de la situación personal de la mujer víctima de violencia de género para abandonar esa situación de emergencia.

Medidas de intervención con las víctimas de violencia de género:

- *Asistencia integral a las víctimas de violencia de género*, garantizando el normal funcionamiento de los dispositivos de información de 24 horas, la respuesta de emergencia y acogida a las mujeres en situación de riesgo, y la asistencia

psicológica, jurídica y social de manera no presencial (telefónica o por otros canales).

- *Activación de un nuevo recurso de emergencia* para las mujeres en situación de violencia de género mediante un mensaje de alerta por mensajería instantánea con geolocalización que recibirán las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado.
- *Servicio psicológico de apoyo emocional inmediato vía WhatsApp* a través de los teléfonos facilitados por el Ministerio de Igualdad. Los números de teléfonos móvil fueron los siguientes: 682916136 / 682508507.
- *Uso de los establecimientos de alojamiento turístico* en caso de que no haya plazas disponibles durante el estado de alarma en los centros designados para ello y sea necesario para garantizar la seguridad de las víctimas.
- *Inclusión del «Botón SOS» en la App AlertCops*, que permite tanto al personal sanitario como a las víctimas de violencia de género requerir de manera discreta la asistencia inmediata de las Fuerzas de Seguridad del Estado.
- *Mascarilla-19*, el objetivo de esta iniciativa es que las mujeres que se encuentren en una situación de peligro puedan ir a la farmacia y solicitar una Mascarilla 19. El personal farmacéutico realiza una llamada a los servicios de emergencia y se pone en marcha el protocolo por violencia de género.

4.2. Portugal

4.2.1. Las cifras de la violencia de género

En lo referente a Portugal, durante el confinamiento se ha duplicado tras la adopción de las medidas de confinamiento de 2.789 consultas quincenales a 4.530 (*Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género*, CIG, 2020). Además, se registraron entre el 30 de marzo y el 7 de junio 1113 consultas presenciales, 14.806 consultas no presenciales y desde el 13 de abril y el 7 de junio 2.108 nuevas consultas (ver Tabla

3). Asimismo, las tres líneas de ayuda nacionales recibieron un total de 793 solicitudes de asistencia, de los cuales 179 solicitudes han sido por email y 206 por SMS (ver Tabla 4).

Además, los datos aportados por la secretaría del Estado de Ciudadanía e Igualdad reflejan que, desde el 30 de marzo hasta el 7 junio del año 2020, 329 víctimas de violencia de género fueron sacadas urgentemente de sus hogares y fueron trasladadas a centros de acogida especializados para víctimas de violencia de género (ver Tabla 3).

Tabla 3. Datos de violencia de género en Portugal durante el Covid-19.

	30 marzo a 12 abril	**13 a 26 abril**	**27 abril a 10 mayo**	**11 a 24 mayo**	**25 mayo a 7 junio**	**Total**
Nuevas atenciones a víctimas de VD	S/D	504	498	550	556	**2.108**
Atenciones presenciales a víctimas de VD	71	91	146	356	449	**1.113**
Atenciones a víctimas de VD no presenciales	2.718	1.989	2.046	4.174	3.879	**14.806**
Mujeres víctimas de VD acogidas	17	63	86	85	78	**329**

Nota: la legislación portuguesa utiliza el término "violencia doméstica" (VD) pero de forma análoga a la definición de "violencia de género" en España.

Fuente: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG, 2020)

TABLA 4. *Solicitudes de soporte a través de líneas CIG.*

	De marzo a junio
Línea SIVVD – 800 202 148	408
Línea SMS - 3060	206
EMAIL: violencia.covid@cig.gov.pt	179

Fuente: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG, 2020)

Los datos puestos a disposición por el Ministro de Estado y la Presidencia, la Policía de Seguridad Pública (PSP) y la Guardia Nacional Republicana (GNR) sobre las denuncias por violencia doméstica durante los meses de confinamiento (abril, mayo y junio de 2020) ascienden a un total de 6.928 (570 más que las registradas en los primeros tres meses del año 2020) (ver Tabla 5). No obstante, las autoridades policiales destacan que la incidencia de denuncia descendió un 6.2% con respecto al segundo trimestre del año pasado (2019), en el cual registraron 7.382 denuncias por violencia doméstica (ver Tabla 5). Sin embargo, cabe destacar que, la disminución en el número de denuncias nacionales no significa que la violencia contra las mujeres disminuya, sino que es un mecanismo de supervivencia de las víctimas que conviven y están confinadas con sus agresores.

Otro dato a destacar es el número de feminicidios en el contexto de violencia doméstica, el cual también disminuyó en el período analizado, con un 28,6% menos en comparación al mismo período del año anterior (2019). No obstante, el servicio de tele asistencia para víctimas de violencia doméstica (el llamado "botón de pánico") aumentó un 30,1%, de 2.774 a 3.608 (ver Tabla 5).

TABLA 5. *Datos de Violencia de Género en Portugal (2019/2020)*

	1º trimestre 2019	**2º trimestre 2019**	**1º trimestre 2020**	**2º trimestre 2020**
Mujeres víctimas de homicidio	10	5	4	3
Incidencias denunciadas a PSP y GNR por delitos de Violencia Doméstica	6.980	7.382	6.358	6.928
Personas cubiertas por tele-asistencia en delitos de Violencia Doméstica	2.503	2.774	3.340	3.608

Nota: la legislación portuguesa utiliza el término "violencia doméstica" pero de forma análoga a la definición de "violencia de género" en España.

Fuente: PSP (2020), GNR (2020) y CIG (2020)

El Observatorio de Mujeres Asesinadas (OMA, 2020) y de la ONG, *União de Mulheres Alternativa e Resposta* (UMAR), anunció el 18 de agosto del año 2020 que 20 mujeres habían sido asesinadas desde que comenzó el año 2020 en Portugal, y añaden que también han registrado 29 intentos de feminicidio, 25 de los cuales en relaciones íntimas. Según el OMA de los 25 intentos de feminicidios íntimos, más de la mitad se produjeron después del período de encierro obligatorio, entre junio y agosto, tras la pandemia del covid-19. Además, añaden que, de los 25 intentos de feminicidio en el contexto de la intimidad, se produjeron dos intentos de feminicidios contra mujeres en el contexto de violencia doméstica. El Observatorio de Mujeres Asesinadas (OMA, 2020) revelan la urgencia de una mayor inversión en un análisis del feminicidio en Portugal, es decir, desde una mirada más especializada y en profundidad, con la finalidad de prevenir futuros asesinatos (ver Tabla 6).

TABLA 6. *Feminicidios en Portugal (2019 / 2020)*

	ENERO 2019 al 15 AGOSTO 2019	**ENERO 2020 al 15 AGOSTO 2020**
Feminicidios	23	20
Intentos de feminicidios	22	29

Fuente: OMA (2020)

4.2.2. Recursos

En Portugal, durante el confinamiento se han reforzado las estructuras de recepción de emergencia a víctimas de violencia de género, la asistencia telefónica, el seguimiento de las situaciones que se monitorean con mayor regularidad, la designación de un equipo para situaciones y solicitudes urgentes, la asistencia presencial en situaciones urgentes, con equipos en rotación, y la articulación con los municipios en caso de necesidad de recepción urgente. Además, se han impulsado nuevas campañas de información y alerta para fomentar que las víctimas denuncien a su agresor, y se han implementado nuevas líneas y canales de

comunicación para las víctimas de violencia de género. Asimismo, el país reforzó los recursos humanos destinados a combatir la violencia de género (art. 52 de la Ley 2/2020, de 31 de marzo) y procedió a la revisión de las medidas de protección a víctimas de violencia intrafamiliar con la Ley nº. 54/2020 de 26 de agosto, por la sexta reforma de la Ley nº. 112/2009, de 16 de septiembre.

A continuación, vamos a describir algunas de estas medidas:

- *Gran difusión a través de Campañas* centradas en dar consejos para la seguridad de las víctimas y en promocionar las líneas y servicios de asesoramiento y apoyo: la difusión de la campaña *#SegurançaEmIsola-mento* fue a través de la televisión, radio, prensa y en diversos espacios públicos del país con una doble finalidad: por un lado, para que las víctimas pudieran pedir ayuda y al mismo tiempo, conocieran las medidas de apoyo existentes; y, por otro lado, para que la sociedad civil estuviera concienciada para estar en alerta en caso de que fuera necesario su intervención para ayudar a una víctima y denunciar el hecho.

- *Se crean nuevas estructuras de emergencia para víctimas de violencia doméstica*: las dos instalaciones de recepción temporal tienen espacio para 100 personas, para apoyar a las víctimas de la violencia doméstica durante la pandemia del covid-19. Las dos instalaciones de recepción se unen a las 65 estructuras existentes que se encuentran en pleno funcionamiento. La gestión de los espacios está a cargo de entidades con experiencia de intervención en esta área. La intervención se basa en dos dimensiones: el fortalecimiento de la capacidad de respuesta de la Red Nacional de Apoyo a Víctimas de Violencia Doméstica (RNAVVD) y la difusión de información para la sensibilización social sobre los mayores riesgos de violencia y en los servicios de apoyo y canales de solicitud de ayuda.

- *Servicio de información para víctimas de violencia doméstica*: este servicio telefónico gratuito, anónimo y confidencial de información está disponible las 24 horas del día los 365 días

del año, para apoyar a víctimas de violencia doméstica. Si las víctimas no pueden llamar, también pueden enviar un mensaje a la Línea SMS 3060, que también es gratuita y confidencial. Este servicio de la CIG también cuenta con un servicio de correo electrónico para hacer preguntas, solicitudes de apoyo y apoyo emocional: violencia.covid@cig.gov.pt. Estos servicios cuentan con profesionales especialmente capacitados para brindar atención psicosocial y apoyo a las víctimas de violencia intrafamiliar, quienes brindan información sobre sus derechos, sobre los recursos que existen en todo el territorio nacional y donde se puede obtener información psicológica, social y legal.

– *Servicio de denuncia por vía electrónica:* el Sistema Electrónico de denuncias tiene como objetivo facilitar la presentación a la GNR, PSP y SEF de denuncias por vía electrónica. El Sistema no está destinado a dar respuesta a situaciones de emergencia ni a aquellas en las que sea necesaria la respuesta inmediata de las fuerzas o servicios de seguridad, es decir, cuando se esté cometiendo el delito. En este caso, debe comunicarse de inmediato con el Número Nacional de Emergencias 112.

– *Refuerzo de medios de tele asistencia a víctimas de violencia doméstica*: es una forma de protección específica, organizada en torno a un sistema tecnológico que integra un abanico de intervenciones que van desde el apoyo psicosocial hasta la protección policial, por un período no mayor a 6 meses, salvo que la entidad judicial considera que deba ampliarse. Este servicio garantiza la protección y seguridad de la víctima, garantizando, las 24 horas del día y de forma gratuita, una respuesta adecuada tanto a situaciones de emergencia como a situaciones de crisis.

– *App Violencia Doméstica (AppVD)* que permite información georreferenciada de todos los servicios que contribuyen a apoyar situaciones de violencia doméstica.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES

La pandemia del Covid-19 ha supuesto una crisis sanitaria pero también una crisis en la intervención integral en violencia de género. En los resultados del presente estudio se ha observado que durante el confinamiento por la pandemia del Covid-19, no solo ha aumentado la violencia de género, sino que se ha agrava.

También hemos identificado que se produjo un descenso en las denuncias y feminicidios por violencia de género durante el periodo de confinamiento, sin embargo, esto no se traduce en que hubiera menos violencia de género, sino que las víctimas estaban aisladas, controladas y confinadas con sus agresores. Estos resultados, reflejan las dificultades que pueden encontrar las mujeres víctimas de violencia de género para interponer una denuncia debido al confinamiento y la convivencia directa con su agresor. En este sentido, esta primera aproximación puede llevar al error si se entiende que la violencia de género disminuye debido al descenso de las denuncias y del número de feminicidios durante el confinamiento (Lorente-Acosta, 2020). Así, el abordaje de la violencia de género en el contexto de la pandemia no puede limitarse a analizar el número de denuncias que se han recibido.

En España, y Portugal se ha puesto en marcha diferentes iniciativas y medidas encaminadas a paliar el impacto de la pandemia en la violencia de género ante la crisis del Covid-19. No obstante, urge adoptar más estrategias de prevención e intervención que incorporen la perspectiva de género para evitar que esta crisis, y otras futuras, generen un aumento en las violencias que sufren las mujeres.

Así, recientemente se han emitido varios informes (Peterman et al., 2020; Vieira, García y Maciel, 2020) en los que se sugieren algunos de los pasos estratégicos que deben tomarse para a paliar la violencia de género, como: i) reforzar los sistemas de respuesta relacionados con la violencia de género; ii) garantizar que la violencia de género se integre en los sistemas de respuesta de atención médica, así como capacitar a los profesionales de la salud para identificar situaciones de riesgo; iii) reforzar las redes de seguridad social ofreciendo refugio y/o vivienda temporal; iv) fomentar las redes de apoyo social temporal e integración

de la violencia de género en las estrategias de preparación para una pandemia (Peterman et al., 2020); v) aumentar los equipos en las líneas directas de prevención y respuesta a la violencia de género; vi) difusión generalizada de los servicios disponibles; vii) fomentar las redes de apoyos sociales informales y virtuales ya que son medios que ayudan a las mujeres a sentirse conectadas y apoyadas y también sirven como advertencia a los agresores de que las mujeres no están completamente aisladas (Vieira, Garcia y Maciel, 2020). Estas recomendaciones estratégicas, en línea con nuestros resultados, ofrecen un abanico de acciones que deben tomar los gobiernos para combatir la violencia de género, así como para controlar los efectos nocivos del Covid-19 en la intensidad y gravedad de la violencia contra las mujeres.

Asimismo, tal y como han evidenciado Campbell (2020) a diferencia de otras formas de violencia, es más probable que las víctimas de violencia de género denuncien la situación de violencia vivida, después de que el agresor haya abandonado el hogar. Es por ello que, durante el confinamiento por la pandemia del Covid-19, las víctimas no han tenido la oportunidad de denunciar porque el agresor permaneció con la víctima. De ahí, el papel crucial que tiene la ciudadanía a través de los propios vecinos/as ya que pueden escuchar golpes, peleas o insultos graves en la relación de convivencia y deberían denunciar los hechos ya que las propias víctimas no pueden. Por ello, tanto los/as educadores/as como los/as investigadores/as consideramos que una forma eficaz de abordar esta problemática es sensibilizando, concienciando y formando a toda la ciudadanía sobre violencia de género (Katz y Moore 2013) para dotarles de las herramientas necesarias de actuación ante este tipo de situaciones de emergencia.

Al mismo tiempo, cabe destacar la importancia de las redes de apoyos y servicios *online* para las víctimas de violencia de género. A medida que el mundo avanza hacia una revolución digital también es necesario el establecimiento de monitoreo digital en la violencia de género, establecer una monitorización digital para las víctimas es imprescindible. La mayoría de los países ya han utilizado el monitoreo digital durante la crisis de Covid-19. Las aplicaciones especializadas también se pueden usar para rastrear posibles casos de violencia de género, así como

a los agresores. De este modo, el monitoreo digital es uno de las acciones que se tiene que impulsar para combatir la violencia de género, a través de programas de monitoreo digital.

Para ello, los Gobiernos tienen que establecer políticas que deban apoyar los servicios digitales para las víctimas, creando e implementando un sistema de denuncia digital, al que las víctimas y las comunidades deben adaptarse. Además, los distintos servicios de atención (salud, judicial, social, organizaciones) deben reforzar las plataformas y los soportes virtuales, sus sistemas de seguimiento y monotorización asociados a las mismas, y adaptarlos a la realidad de la violencia de género (Emezue, 2020).

En definitiva, el aumento de la violencia contra la mujer debe abordarse con urgencia a través de medidas de prevención e intervención psicosocial y económicas, que respondan a la gravedad y la magnitud del desafío y reflejen las necesidades de las mujeres víctimas que enfrentan múltiples formas de discriminación. Por ello, es necesario que todos los países, y específicamente España y Portugal, adopten más medidas de protección que garanticen la seguridad de las víctimas en otras potenciales emergencias de salud pública. Así, la pandemia del covid-19 puede servir como un punto crítico de inflexión para implementar pautas de planificación, preparación y protección para las víctimas y sobrevivientes de violencia de género frente a la amenaza continúa de futuras emergencias sanitarias u otras catástrofes.

7. REFERENCIAS

APAV. (2020). *Estadísiticas APAV. Relatorio annual*. https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2020.pdf

Barbara, G., Facchin, F., Micci, L., Rendiniello, M., Giulini, P., Cattaneo, C., & Kustermann, A. (2020). COVID-19, lockdown, and intimate partner violence: Some data from an Italian service and suggestions for future approaches. *Journal of women's health,* 29(10), 1239-1242.

Bradbury-Jones, C., & Isham, L. (2020). The pandemic paradox: The consequences of COVID-19 on domestic violence. *Journal of Clinical Nursing*, 29(13–14), 2047–2049.

Campbell, A. M. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science International*, 2. https://doi.org/10.1016/j.fsir.2020.100089

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2020). *Monitorização RNAVVD e linhas de apoio CIG*. https://www.cig.gov.pt/https://www.cig.gov.pt/2020/06/monitorizacao-rnavvd-linhas-apoio-cig/

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2021). *Guía de derechos de las mujeres víctimas de violencia de género*. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/informacionUtil/derechos/docs/guiaderechos2.pdf

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad. (2020). *Campana «Estamos contigo, la violencia de género la paramos unidas*. http://www.violenciagenero.igualdad.gob.es/sensibilizacionConcienciacion/campannas/violenciaGobierno/todoSaldraBien/home.htm.

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad. (2020). *Guía de actuación para mujeres que estén sufriendo violencia de género en situación de permanencia domiciliaria derivada del estado de alarma por COVID 19.* http://www.violenciagenero.igualdad.gob.es/informacionUtil/covid19/GuiaVictimasVGCovid19.pdf.

Emezue, C. (2020). Digital or digitally delivered responses to domestic and intimate partner violence during COVID-19. *JMIR public health and surveillance*, 6(3). https://doi.org/10.2196/19831

Euronews. (2020). *Domestic violence cases jump 30% during lockdown in France*. https://www.euronews.com/2020/03/28/domestic-violence-asesjump-30-during-lockdown-in-france

Fraser, A. (2020). Impact of COVID-19 Pandemic on Violence against Women and Girls. https://gbvguidelines.org/wp/wp-content/uploads/2020/03/vawg-helpdesk-284-covid-19-and-vawg.pdf

Galea, S., Merchant, R. M., & Lurie, N. (2020). The mental health consequences of COVID-19 and physical distancing: the need for prevention and early intervention. *JAMA Internal medicine*, 180(6), 817-818. https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2020.1562

Katz, J., & Moore, J. (2013). Bystander education training for campus sexual assault prevention: An initial meta-analysis. *Violence and victims*, 28(6), 1054-1067. https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-12-00113

Lorente-Acosta, M. (2020). Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento. *Revista Española de Medicina Legal*, 46(3), 139-145. https://doi.org/10.1016/j.reml.2020.05.005

Mahase, E. (2020). Covid-19: EU states report 60% rise in emergency calls about domestic violence. *BMJ*, 369. https://doi.org/10.1136/bmj.m1872

Ministerio de Igualdad. (2020). *Plan de contingencia contra la violencia de género ante la crisis del coronavirus*. https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/igualdad/Paginas/2020/170320-covid-viogen.aspx.

ONU. (2020). *La pandemia en la sombra: violencia contra las mujeres durante el confinamiento*.https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19

ONU. (2020). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women*. https://www.unwomen.org/-media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2020/policy-brief-the-impact-of-covid-19-on-women-en.pdf?la=en&vs=1406

ONU. (2021). *From insights to action: Gender equality in the wake of COVID-19.* https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2020/09/gender-equality-in-the-wake-of-covid-19

Peterman, A., Potts, A., O'Donnell, M., Thompson, K., Shah, N., Oertelt-Prigione, S., & Van Gelder, N. (2020). *Pandemics and violence against women and children*. Center for Global Development.

Portal Estadístico. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2021). http://estadisticasviolenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/.

Portugal. *Datos trimestrales de violencia doméstica.* (2020). https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=dados-trimestrais-de-crimes-de-violencia-domestica-2-trimestre-de-2020

Portugal. Decreto n.º 2-A/2020, Diário da República No. 57/2020, 1º Suplemento, Série I. https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=3f8e87a6-3cf1-4d0c-b5ee-72225a73cd4f

Portugal. Decreto-Lei n.º 19-A/2020, Diário da República No. 85/2020, 3º Suplemento, Série. https://dre.pt/application/conteudo/132883341

Real Decreto-Ley 12/2020, de 31 de marzo, de medidas urgentes en materia de protección y asistencia a las víctimas de violencia de género. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-4209

República portuguesa. (2020). *Datos trimestrales de violencia doméstica.* https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=dados-trimestrais-de-crimes-de-violencia-domestica-2-trimestre-de-2020

Ruiz-Pérez, I., & Pastor-Moreno, G. (2020). Medidas de contención de la violencia de género durante la pandemia de COVID-19. *Gaceta sanitaria.* https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.04.005

Sakurai, K., Nishigori, H., Nishigori, T., Mizuno, S., Obara, T., Iwama, N., & Yaegashi, N. (2017). Incidence of domestic violence against pregnant females after the great east Japan earthquake in Miyagi Prefecture: the Japan environment and Children's Study. *Disaster medicine and public health preparedness*, 11(2), 216-226.

Sapir, D. (1993). Natural and man-made disasters: the vulnerability of women-headed households and children without families. *World health statistics quarterly,* 46(4), 227-233.

Spiranovic, C., Hudson, N., Winter, R., Stanford, S., Norris, K., Bartkowiak-Theron, I., & Cashman, K. (2020). Navigating risk and protective factors for family violence during and after the COVID-19 'perfect storm'. *Current Issues in Criminal Justice*, 1-14. https://doi.org/10.1080/10345329.2020.1849933

UMAR (2020). *Femicídios em Portugal durante a pandemia COVID-19.* http://www.umarfeminismos.org/images/stories/oma/Femic%C3%ADdios_em_Portugal_durante_a_pandemia_COVID-19_.pdf

UMAR. (2020). Observatório de Mulheres Assassinadas. http://www.umarfeminismos.org/index.php/observatorio-de-mulheres-assassinadas/dados-2019

Van Gelder, N., Peterman, A., Potts, A., O'Donnell, M., Thompson, K., Shah, N., & Oertelt-Prigione, S. (2020). COVID-19: Reducing the risk of infection might increase the risk of intimate partner violence. *EClinicalMedicine*, 21. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100348

Vieira, P. R., Garcia, L. P., & Maciel, E. L. N. (2020). The increase in domestic violence during the social isolation: What does it reveals? *Brazilian Journal of Epidemiology*, 23, e200033.

Yenilmez, M. I., & Çelik, O. B. (2020). Pandemics and Domestic Violence during Covid-19. *International Journal of Contemporary Economics and Administrative Scienc*es, 10(1), 213-234. https://doi.org/10.5281/zenodo.3940534

THE USE OF TWITTER-BASED HOAXES IN SPANISH ULTRACONSERVATIVE POLITICS FOR FEMINISM DELIGITIMISATION AND WOMEN'S DISPLACEMENT FROM THE POWER SPHERE WITHIN COVID-19 CRISIS

SERGIO YAGÜE-PASAMÓN
Universidad de Córdoba (España)

1. INTRODUCTION

The history of the human being cannot be regarded as separate from gender inequality. Ever since its appearing, the human species has been explored to have a natural tendency to gregariousness into individuals' groupings bounded by a relationship of mutual interdependence and a remarkable spirit of cooperation for the attainment of achievements that would not be, otherwise, possible. In the early stages of human proto communities, the cognitive abilities of the species were considerably underdeveloped and the approach to life may be assumed to be mainly pragmatic. As the rest of the species, humans' aim and only ambition was to survive in a hostile environment and ensure the endurance of their genetic load through procreation.

In these early communities, the collaboration between the members of the group was not only fundamental to tackle the challenges posed by nature but also the very essence of the interested structuration of humans into microsocial constructs. Tasks to be performed within the community would follow a simple but efficient distribution based on the dimorphism that differentiates men and women biologically. Thus, the greater strength of the male human would be required for those tasks with an intense physical factor, such as animal hunting for the provision of food and the protection of the members of the group from the menace of natural predators whose anatomy was designed for killing humans,

among other animals, and feeding off their corpses. On the contrary, women were gifted with the ability to gestate the descendance which would pass down the progenitors' genes, ensuring the prevalence of human groups. Beside this, the particular personality features associated with maternity, namely care for the others, sensitivity, emotionality and empathy would be especially helpful to look after the casualties that could occurred during hunting, as a result of external attacks or illnesses.

Seemingly, there are no apparent hints that the tasks conveniently carried out by men and women to satisfy the requirements of the members in the community were granted any differential consideration. As explained above, men and women's assigned duties were equally necessary for the maintenance of the system and had a complementary nature. Upon no distinction between the tasks assumed by the individuals of both sexes, social organisation would merely follow the principle of horizontality. Thus, the role played by men and women in early communities would give, by itself, no way to the occurrence of any sort of prioritisation.

Notwithstanding the paramount relevance of male and female contribution to these microsocial constructs, the visibility of male protection and food provision, which was approached as a constant quest for the benefit of the species, and female gestation, descendance raising and assistance to the injured, which was observed as a merely intracommunity maintenance activity was unlike. Such a differential approach to women and men's duties could have served as milestone for the destruction of the horizontal social structuration and its replacement for a vertical model where the immediacy of male's contribution to the survival of the species as embraced as both motivation and justification for the patriarchal society model that would govern over the western world for centuries.

Patriarchal verticality would be preserved intact and incontestable throughout Middle Ages, the Renaissance and modernity, where secular men concentrated political power into absolute monarchies and monopolised the spectrum of political representatives that gave voice to the will of citizenship after the social transformations brought by

French Revolution. On the contrary, social life in Western Europe was mostly modulated by the Catholic Church, an intrinsically male supremacist institution which interestingly attributed a series of values and social behaviour trends to men and defined them as sacred. Likewise, Catholic Church deployed its religious precepts to pose a censorworthy ideological depiction of women, following De Beauvoir's (2015) principle of alterity, totally opposed to men and the divinity, where women was the origin of sin, lust and the source of corruption of naturally virtuous men.

The traditional sex-based power unbalance was progressively counteracted by the spring of feminist movement in the end of the first half of 19th century, when the Seneca Falls Convention was organised with the unprecedented purpose of denouncing publicly women discrimination. This event was only the first step for a feminist conquest that resulted in the recognition of women's right to vote through the approval of universal suffrage, the granting of the entitlement to private property, which was formerly reserved to men; and joint custody.

Feminism stepped forward in late 20th century, when women defended their sexuality and reproduction rights and protested the provision of an inferior quality for the fulfilment of the homologue professional occupations. Both issues are still under discussion currently in the 3rd feminist wave, which is considered as a continuation to the revindications that were initiated by the second wave but were not successfully attained in first term. Hitherto, the third feminist wave has made an essential contribution to compensate the gender gap, achieving a status close to actual equality between men and women; and grow awareness of gender violence and sexual abuse. Hence, the feminist fight has gained the acknowledgement as an active for the enhancement of democracy and a source for the reconciliation between the male and the female in a war where the latter never responded to the former's offense campaign.

2. OBJECTIVES

From a general perspective, it may be asserted that contemporary society has advanced in parallel with feminism due to the change of paradigm brought by the feminist claims. However, the social, political, and economic instability of Spain during the 2010s led citizens' disaffection and the emergence of extreme political stances, such as VOX. Along with the volatility of the political panorama, which solidified into 4 general elections from 2015 to 2019, the stunning ascent of ultraconservative party VOX, allowed the ultraright to gain 52 new sits in the lower chamber, becoming the third most supported party in November 2019 elections.

Thus, the voice of the male status quo broke into the parliament with incendiary claims that advocated for the rupture of the existing consensus on the social labour of feminism by presenting it as an insidious movement to ruin the patriarchal establishment with an artificial discourse that accused men of hindering women's advancement with the purpose of hiding their own incompetence to attain leadership by own merits. Hence, VOX carried out an institutional demonisation of the revindications that gave sense to existence of the feminist fight by attempting to distort the recognition of gender violence. Such a dismantling comprised an ideological deconstruction of the phenomenon, which was pursued through a defence that 95% of the denunciations by women who alleged mistreatment having been mistreated by their male sentimental partner were fake (Maldito Feminismo, 2020). However, only 0.18% of the cases of gender violence have been cross-examined by the court on suspicion of perjury and were condemned to the prison penalty previewed by the Spanish Criminal Code.

Additionally, an institutional dismantling was attempted in those regions where the ultraright party belonged to the government coalition. One of the most remarkable examples may be observed in the Spanish autonomous community of Andalucía, where VOX spokesperson pressed the councillor of justice in the parliament to be provided with a list of workers related to the professional network for the integral assistance to victims of gender violence and the evaluation and treatment of

potential gender violence cases in order to perform what the spokesperson defined as an "an ideological purge" (Hevia, 2019).

Interestingly, the outbreak of COVID-19 in the Asian Giant, which managed to become a pandemic that invaded the five continents of the globe in no longer than 3 months, subdued temporarily the Western capital and forced a great part of the population of Southern European countries into prophylactic confinement. While COVID-19 forced major productive sectors, education and leisure services to cease their activity to avoid an exponential escalation of the infection and its corresponding lethality, the male supremacist propaganda did not interrupt its aggressive ideological campaign against feminism.

Notwithstanding this, the preventive suspension of face-to-face interaction, in virtue of Royal Decree 463/2020, of March 14th, by which the State of Alarm for the management of the sanitary crisis motivated by COVID-19 is approved in Spain, required an alteration of the discursive strategies for the fulfilment of the unilateral communicative purposes ideological persuasion pursues. Provided the unprecedented regulatory framework to impede physical interpersonal interaction, the formats to maximise the outreach of the ideological precepts were limited to those telematic means that did not imply the immediate presence of the target audience to convince. Thus, the ultraconservative movement which exhibits a solid resilience to changes evidenced to have highly adaptative abilities to endure an extraordinary context where its traditional diffusion channels were not available.

Hence, the male supremacist war against the feminist collective would have moved into virtual scenarios, such as ICT mediated social networks and mass media, which became the only window for the great majority of Spanish citizenship to the socialisation and remained as the only forum for social and political discussion. While virtual and mass media were solely the channels for the transmission of the patriarchal precepts, the fear to the unknown threat COVID-19 posed served as a vector for extension of the values to convey by exploiting the individuals' emotions in favour of the viralisation of the desired communicative load. Such an ideal artefact would be shaped into hoaxes, ideological constructions where information is conveniently designed to

summon an appearance of verisimilitude and cause a sensation of urgency in the target audience that moves the addressees to reproduce the message. This sort of fake-news discursive devices that formerly operated effectively both by word of mouth and social networking, thanks to its considerable adaptability to diverse discussion contexts, intensified their activity in those media to compensate for the suppression of its conveyance through presential interaction. Thus, all the discursive resources that were previously deployed to recruit supporters from multiple sources were centralized ergonomically into one single media.

Specifically, male supremacist hoaxes within COVID-19 health crisis would exploit the addressees' fear to boycott the legitimate revindications sustaining the feminist movement, which give sense to one of the scopes of the patriarchal deprecation campaign against women, women's international day demonstration. The second scope of the ultraconservative bipolar crusade to demonise women may be observed to be oriented at some figures of social and political relevance overtly connected to the feminist fight within the so-called "Women's Cabinet", the coalition government with most remarkable presence of women in the history of Spain. Once the feminist movement foundational and key principles are socially debunked; and some of its visible figures are discredited by the hoaxes designed for the purpose, the fight in favour of women's equality may be expected to "suffocate" as a result of an inadequate support to voice its claims as a representation of the common interest and become a marginal collective.

3. METHODOLOGY

The main scope in this piece of research aims to explore the resourceful deployment of hoaxes by the conservative spectrum of the Spanish political panorama to distort the reputation gained by the feminist fight, as a necessary agent for the attainment of an effective democracy. According to El Publicista (2020) analysis of social networking user trend alterations that derived from COVID-19 health crisis and the prophylactic massive confinement of the Spanish population, twitter is the social network with most remarkable data traffic rise, concentrating 95%

of the comments. Specifically, COVID-19 was explicitly referred by twitter users 7 million times from February 16th to March 18th. To these regards, Sánchez (2020) would confirm the leadership of twitter network during coronavirus-related lockdown by defending that twitter headed the debate among the main social networks, which could have registered a mean increase of 55% during the period. In the light of this data, twitter will be the platform of choice for this analysis, as it is likely to concentrate the most complete inventory of interactions and opinions generated.

As the first social network articulated into hashtags, thematic markers which allow live tracking of the topics that monopolise the conversations that occur within the platform in a given time period, twitter organises interaction around its discussion topics. Beside this, hashtag search may be of assistance for users to get a panoramic view of the multiple perspectives used to address a given topic, which may help to survey the attitudes towards an issue of social and political relevance.

To further complement twitter appropriateness for the review of the political reactions to 8M demonstration, the social network browsing engine is optimised to operate with Boolean operators which will filter the results to enhance the quality of the tweets to retrieve.

The first Boolean operator used to strategically delimitate the search is quotation, which explores only the exact words included between inverted commas to instruct the browser not to show all those results which contain the word as an element integrated in longer words. This mechanism may turn out to be especially useful for the search elements chosen "8M" and "8-M", which are significantly short and may trigger results quantitative adjectives starting with "m-", such as "8-million" or "8-Million" (the search browser is not sensitive to upper and lower case characters).

Moreover, the Boolean disjunctive operator "or" will be included along the search words "8M" and "8-M" to make sure that all the results containing, at least, one the exact instances of the search terms are shown. The deployment of disjunctive operators is required to avoid the omission of results that may occur due to the lack of a univocal term to refer

to March 8th movement in the Spanish culture. The use of quotation operator would otherwise leave either search terms aside.

Upon the identification of the ultraconservative political organisations and parties that would be behind the promotion of antifeminist claims, the official stance defended in twitter towards March 8th demonstration may be checked by means of the authorship operator, which may be enabled by inserting "from:" and the account name that generated the tweet. A previous identification of the exact username of the twitter accounts managed by the aforementioned entities will be key for a fruitful search. Apart from the listed advantages, this search command may be of assistance for the classification of the results produced according to the uniform stance the corporative image of every party surveyed represent.

In addition to these operators, geolocation will be activated through the command "near:Spain" to delimitate the search to the topographic scope of the study. Thus, references to the homonymous feminist movement in Latin America will be excluded.

Finally, a chronological delimitation will be carried out through the Boolean operator "since:Year-Month-Day until:Year-Month-Day", which will permit to get a general oversight of the outreach of the polemic within the social network, as well as the evolution of the discussion linked with it to spot potential posture modifications. To attain the particular goals of this exploration, the chronological thresholds will be set on March 6th, to observe whether previous warnings on the potential intersection between 8M demonstration and COVID-19 spread were made; and June 21st, the date when the state of alarm decayed, on the ground that the political reactions to issues of socio-political relevance tend to occur immediately after the event that motivates them, in order to make sure that the corresponding party is regarded as a leader in the discussion. Additionally, new content is continually generated in twitter and users may lose perspective of the connection between a given event and the political opinion generated in connection to it if the relation linking both entities is not evident in chronological terms. The arise of new issues may tend to draw the addressee's attention away from a problem, especially in the case of a global pandemic as COVID-19,

which can render late opinions and reactions to previous pieces of news ineffective.

In the particular case of twitter, retweets and likes will serve as a quality criterion to filter the search results, as it may be as an instrument to measure the support an intervention receives.

4. RESULTS

Upon the analysis of the tweets retrieved by means of the implementation of the Boolean operators detailed in the methodology section, it may be discovered that the hoaxes conveyed by the political representatives of Spanish ultraconservativism would pursue, as common goal, the portrayal of women as a reckless collective that prioritises their own cause at any cost, even when defending their ambitions entails the contravention of the social rules imposed by the status quo and, consequently, the compromise of the whole society wellbeing.

The lack of responsibility such a selfish behaviour would imply could underlie women's scarce solidarity with their fellows, their lack of sympathy and an insufficient commitment with the community. Hence, the stereotypical and inflexible view of women that is promoted by these ideal artefacts may be used as an ideological justification for the displacement of womankind from the positions of power within the sociopolitical hierarchy that governs the design of human gatherings.

Thus, the different twitter-based hoaxes hereby analysed shall not be regarded in isolation but as complementary ideological artefacts within the same campaign of dispraise aimed at the distortion of the social image women, as collective; and feminism, as a reputed movement with an undisputed role in the enhancement of democracy.

5. DISCUSSION

5.1- the misdepiction of womankind as an insensible social peril

Both the celebration and the legitimate revindications of international women's day on March 8th, 2020 were certainly shaded by the COVID-

19 pandemic, which had covertly sprung in China in the last term of 2019 but kept under-reported until February 14th, when the French minister of Health, Agnès Buzyn, confirmed the decease of a Chinese tourist during its visit in Paris (Le Monde, 2020).

Beforehand, there was little awareness of the dimensions of the phenomenon. Indeed, it was not until February 12th that WHO did recognise COVID-19 disease as an epidemic (World Health Organization, 2020a). By then, mass media had predicted that the health crisis caused by COVID-19 in Spain's neighbour country, Italy, had a potential to become an uncontrolled pandemic. Nevertheless, the Autonomous Communities had only reported 589 related infections to the Spanish Ministry of Health, according to the National Security Department of the country (Departamento de Seguridad Nacional, 2020a).

Notwithstanding this, major feminist associations summoning for citizenship demonstrate in reclaim of an effective gender equality and women's entitlement to freedom from sexual abuse was not exempt of polemic. The fear to the yet unknown SARS-CoV-2 pathogen was already latent in personal and professional sectors of society, which led to significant alterations of the population's routines and attitude towards massive events.

Hence, the emerging concern about COVID-19 spread became a suspicion-arising vulnerability of 8M feminist demonstrations in Spain due to a simple chronological correlation between both events. Such a co-occurrence in time would have been exploited by the ultraconservative political groups of the political spectrum which had overtly declared war on gender equality cause as an instrument to delegitimise the feminist fight. Hence, the coincidence of the exponential expansion of the pathogen and 8M demonstration in time could have been deformed into a causal relation, where the feminist yearly event is defended to be a catalyser for the massification of the pandemic and the subsequent deaths with would derive from COVID-19 infection.

Such a manipulative association would materialise in a tweet by Popular Party leader, Pablo Casado (@pablocasado_), published at 5 p.m. on March 13th, 2020; where the Spanish government's tacit permission

for feminist to organise their protests, all over the country, in the previous weekend is deemed as a "severe negligence". Thus, a subtle accusation of playing a major role in the progressive evolution of the health crisis in the country is formulated against the feminist collective. Pablo Casado's official reaction to 8M demonstration would receive the support of 2.5 million twitter users, which may evidence a successful persuasion of a relevant sector of population. Interestingly, Popular Party president's discourse could be observed to become far more explicit on April 16th, when Pablo Casado would deploy the same channel to assert that 62% of COVID-19 infections and related deaths up to the date could have been prevented if the population had been forced into lockdown on 8M event's eve, relying on a report cited by the conservative journal *El Español*. The aridification observed in the last tweet by Popular Party's head evidences a correlation between the degree of explicitness for the attack to feminism exhibited in the latter publication and the support received by Pablo Casado's crude narrative, which almost triples the former's tweet uphold with 7.4 million likes. Therefore, it may be claimed that a sector of Popular Party supporters would subscribe the antifeminist hints which may be discovered to lie under the ideological lines of the political group.

Currently, the scientific information that has been produced about the life cycle of COVID-19 pathogen confirms that the effects of the virus may not be fully visible until 14 days have elapsed since the infection, as argued by the World Health Organization (2020b). Consequently, the attribution of 62% of the COVID-19 infections to the events organised on March 8th, which reputedly would not have taken place if confinement was enforced on March 7th would be an unfounded hoax. Otherwise, such a sharp rise in infections should be evident in the official statistics elaborated by the Spanish Ministry of Health, where COVID-19 infection rate is seen to rise in % from March 21st to March 22nd, 14 days after March 8th. According to the data provided by the Ministry of Health to *Eldiario.es* journal, COVID-19 daily infections reduced from March 21st to March 22nd in 616 cases, which accounts for a negative growth of 8.2% (Eldiario.es, 2020). This data contradicts the information cited by Pablo Casado, who indicated that 62% of the total

182.816 cases by April 16th (i.e. 113.346 COVID contagions), estimated by the Spanish Department of National Security (Departamento de Seguridad Nacional, 2020b), would have been stemmed from March 8th celebrations. Calculations based on the statistics gathered by Eldiario.es (2020) show that 113.346 COVID-19 cases would surpass the equivalent to the accumulation of daily infections confirmed from March 8th to April 2nd, 2020, period when 112.857 were reported.

A similar ideological load would be suggested by authorities from VOX party, who would have accused feminist of bringing devastation and death to the Iberian country, as suggested by VOX Andalucía spokesperson, Rubén Pulido (@rubnpulido), who attributed, on April 1st, 7.719 infections and 864 deaths to the unsensitive behaviour of the attendants of 8M demonstrations. Such an accusation is not only unfounded but also remarkably biased, as it assumes that contagions exclusively occurred in the 120.000-attendant 8M demonstration while omitting that VOX had organised a 9.000-participant political meeting at Vistalegre palace (Madrid), the ten major football matches with had 255.000 attendance limit; and the 125 religious acts celebrated only in Seville.

As observed in the aforementioned political reactions to 8M movement, the celebration of 8M in the onset of COVID-19 would have been exploited as an ideological artefact to portray women's collective as an insensible social peril. This movement would, according to Popular Party and VOX political groups stance, have recklessly contributed to the spread of the epidemics. Provided the disastrous consequences of the excessive ambition of the feminist movement, which would reputedly have decided to ignore the threat of COVID-19 and celebrate their protest at the cost of lives and the pain of the overall population, women's collective would be portrayed as a kamikaze and deeply insensible social actor which should be kept away from power for the common benefit of the community.

5.2 THE REPRESENTATION OF WOMEN'S COLLECTIVE AS A NEGLIGENT SOCIAL ACTOR

Upon the analysis of the tweets published by ultraright political representatives, Women's Cabinet, the colloquial reference for the Spanish executive with the greatest female representation in the history of the country, will be considered as a target of the male supremacist discredit campaign, along with the feminist movement. This particular facet of the patriarchal strategy to boycott the feminist movement would aim to delegitimise its social struggle by alluding to the pernicious prevarications that the overtly feminist ideologists of the Women's Cabinet would have performed when assuming leadership.

Specifically, the political corruption and mismanagement linked to feminism by ultraconservative powers is visible in a twitter publication by VOX España (@Vox_es) on March 19th, where the supposed power ambition of the feminist movement and the manipulative use of women's collective, as an army against the establishment, would be denounced. This warlike reference to womankind, supported by 4.9 million twitter users, could present women as an organised enemy who intends to subvert the socio-political order and urge society to combat the social movement it embodies, distorting thus the inherently pacific nature of the feminist fight.

Following the ideological lines of the hoaxes designed by VOX, the feminist army gathered around 8M protest would have been exhorted to parade, while ignoring the high risk of infection concealed by the heads of Women's Cabinet. As defended in a tweet by VOX España (@Vox_es), the same representatives that were behind the omission of relevant information on the outreach of the pandemic, including Vicepresident Calvo and Education Minister Celáa, would have protected themselves from potential risky contacts during 8M demonstration with purple latex gloves. Even though there is photographic evidence of this fact, purple gloves have undeniably been used as a symbol of feminism in previous protests, as shown in previous protest pictures published by Maldita.es (2020), Elplural (2020), Lardiez (2020).

6. CONCLUSIONS

In the final analysis, during COVID-19 health crisis, the ultraconservative spectrum of Spanish politics would have been observed to use hoaxes, intentionally manufactured misinformation, to attack feminist movement and argue an ideological justification for the displacement of women from the positions of power within a status quo, which has traditionally been governed from the perspective of male supremacism ever since gender horizontality disappeared from human protocommunities, as they organised into communities based on verticalised social hierarchies.

The outbreak of COVID-19 pathogen in China at some point of the last term of 2019 and its massive expansion all over the globe in a record time led to an unprecedented situation where European governments were compelled to enforce the population's mandatory lockdown as a desperate measure to contain the advancement of the pandemic. Such a severe measure would imply a radical change in the daily routines of citizenship and altered the traditional, face-to-face, interactive formats, which were the major contexts for both interpersonal communication and the promotion of all those ideological precepts that advocated for the maintenance of the patriarchal status quo. Hence, the social and political activism that focused its activity in the indoctrination of carefully selected sectors of population had no remedy but to migrate into virtual scenarios, which remained as the only forum for debate due to the exceptional sanitary crisis, and intensified their former presence in social networks such as twitter, which served as a sort of window to reality for the confined population and as a channel to recruit new followers for ultraconservative ideologues.

By the time the Spanish government implemented massive confinement, by virtue of Royal Decree 463/2020, of March 14th, by which the State of Alarm for the management of the sanitary crisis motivated by COVID-19 is approved in Spain, the fear to the unknown threat posed by the pathogen was already latent in the Spanish citizenship. Henceforth, male supremacist forces appealed to this sentiment of uncertainty to maximise the assimilation of the precepts they intended to promote

and their subsequent well-meaning viralisation, exploiting the chronological coincidence between the exponential expansion of the disease and 8M demonstration, the yearly event of feminism.

In the light of the tweets received thanks to the assistance of a series of Boolean operators which facilitated the delimitation of the results produced to survey the reaction of ultraright parties to the celebration of 8M protest, it may is noteworthy that Spanish conservativism recurred to twitter-based hoaxes to misdepict the feminist movement as an overambitious and subversive collective which aims to attain female supremacy at any cost; and its visible heads at the Women's Cabinet, the government with the most numerous presence of women in the history of the country, as an evidence of the corruption and mismanagement that characterises female leadership.

Specifically, the celebration of 8M in the onset of COVID-19 would have been deployed as an ideological artefact to portray women's collective as an insensible social peril which recklessly contributed to the spread of the epidemics, and therefore, naturally unable to hold power. Such accusations are obvious in Popular Party president's tweets hereby analysed, which point at 8M protest as the origin of 62% of the contagions reported by April 13th; and VOX España publications, which explicitly makes 8M attendants responsible for a significant part of the infections and subsequent deaths deriving from COVID-19 pandemics. However, both hoaxes intentionally ignore the fact that, during the weekend when 8M demonstration was celebrated, there were other multitudinous political events, such as VOX meeting at Vistalegre palace (Madrid) with 9.000 attendants, major sportive events with 255.000 attendance limit; and religious acts, celebrated in over 125 temples only in Seville.

On the contrary, some overtly feminist representatives of the Women's Cabinet were also victim of the discredit campaign launched by the ultraconservative patriarchy defenders, being approached as a social threat due to its reputed active negligence on the ground of the supposed pressures they would have carried out with the goal of favouring 8M event and the information concealment they are defended to have performed. Such a hoax-based distortion of reality would be posed by a

tweet by VOX España, where reputedly corrupted Women's Cabinet would be accused of using women as an army to overtake social and political leadership. Likewise, some outstanding members of the cabinet, such as Vicepresident Calvo or Education Minister Celáa would have been claimed to wear purple gloves during 8M to protect themselves from an imminent infection risk they would have concealed. This hoax by VOX España would be proved false by pictures taken in previous 8M demonstrations, as noted by Maldita.es (2020), Lardiez (2020), ElPlural (2020) and Diario Crítico (2020). As these publications recall, purple gloves were not used for prophylactic purposes but as a recognised symbol for the feminist fight which is recurrently used in similar events.

As analysed throughout this paper, the hoaxes by the ultraright political spectrum may be seen to adopt a great multiplicity of different formats but, still, they would share a common goal, the demonisation of the feminist movement to delegitimate its struggle to enhance current democracy by guaranteeing actual gender equality and the ideological justification of the traditional relegation of women to a place of secondary importance in the socio-political panorama by alluding to their overambitious, negligent and corrupted conduct upon the assumption of leadership.

7. REFERENCES

Arnau, J. (2018) De Beauvoir. (2015). The Second Sex. 1st edition. London: Random House UK.

Departamento de Seguridad Nacional, Gobierno de España. (2020). Coronavirus (COVID-19) – 08 de marzo de 2020. Retrieved from: https://www.dsn.gob.es/es/actualidad/sala-prensa/coronavirus-covid-19-08-marzo-2020.

Departamento de Seguridad Nacional, Gobierno de España. (2020). Coronavirus (COVID-19) – 16 de abril de 2020. Retrieved from: https://www.dsn.gob.es/es/actualidad/sala-prensa/coronavirus-covid-19-16-abril-2020

Diario Crítico. (2020). El bulo de los guantes anti-coronavirus de las mujeres del PSOE en la marcha del 8-M. Retrieved from https://www.diariocritico.com/nacional/bulo-de-los-guantes-anti-coronavirus-de-las-mujeres-del-psoe.

Eldiario.es. (2020). La evolución del coronavirus en España, día a día. Retrieved from: https://www.eldiario.es/sociedad/MAPA-datos-coronavirus-Espana-comunidades-autonomas-25-junio_0_1003000476.html.

El Plural. (2020). Acusan a Espejo Público de manipular a un científico para vincular el 8M con el coronavirus. Retrieved from https://www.elplural.com/fuera-de-foco/acusan-espejo-publico-manipular-cientifico-vincular-8m-coronavirus_237249102.

El Publicista. (2020). ¿Cómo han cambiado las costumbres y el consumo en España ante el COVID19? Retrieved from https://www.elpublicista.es/investigacion1/como-han-cambiado-costumbres-consumo-espana-ante-covid19.

Hevia, L. (2019). Vox pide más datos de los trabajadores de violencia de género en Andalucía justo después de recibir los primeros. Retrieved from https://www.eldiario.es/andalucia/Vox-Junta-comunicado-trabajadores-colegiados_0_895210560.html.

Lardiez, A. (2020). La obsesión de la derecha con el 8M y la vista gorda con Vistalegre. Retrieved from https://www.elplural.com/politica/obsesion-derecha-8m-vista-gorda-vistalegre_235034102.

Le Monde. (2020). Un touriste chinois de 80 ans, infecté par le coronavirus et hospitalisé en France, est mort. Retrieved from https://www.lemonde.fr/planete/article/2020/02/15/un-touriste-chinois-de-80-ans-infecte-par-le-coronavirus-et-hospitalise-en-france-est-mort_6029696_3244.html.

Maldita.es. (2020). El bulo de los guantes morados de Celaá y Valerio por "miedo al coronavirus" en la manifestación del 8M. Retrieved from https://maldita.es/malditobulo/2020/03/12/celaa-valerio-manifestacion-8m-guantes-morados-coronavirus/.

Maldito Feminismo. (2020). 50 bulos sobre mujeres, feminismo y violencia machista: datos falsos, trolls e historias que nunca ocurrieron. Retrieved from https://feminismo.maldita.es/articulos/50-bulos-feminismo-mujer-violencia-machista-8m/.

Sánchez, J.M. (2020). El uso de las redes sociales en España aumenta un 55% en la pandemia de coronavirus. Retrieved from https://www.abc.es/tecnologia/redes/abci-redes-sociales-espana-aumenta-55-por-ciento-pandemia-coronavirus-202003241257_noticia.html.

World Health Organization. (2020a). WHO announces COVID-19 outbreak a pandemic. Retrieved from https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic.

World Health Organization (2020b). Enfermedad del Coronavirus 2019 (COVID-19). Retrieved from: https://espanol.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/symptoms-testing/symptoms.html.

PANDEMIA, LOS CUIDADOS Y EL INVOLUCRAMIENTO PATERNO

Norma Silva Sá
Psicóloga, tesista del Proyecto Fondecyt de Iniciación-Chile de la Universidad Alberto Hurtado, estudiante del Magíster Estudios de Género e Intervención Psicosocial e investigadora del Observatorio Salud en Masculinidades, ambos de la Universidad Central de Chile

1. INTRODUCCIÓN

Vivir en tiempos de pandemia visibilizó globalmente el tema de los cuidados y la percepción de los trabajos esenciales que sostienen la vida, desde el sistema público de salud hasta las y los trabajadoras/es de farmacias y supermercados, pasando por la red de apoyo para cuidar de niñas, niños, adultos mayores y personas enfermas o con discapacidades, una extensa red casi exclusivamente formada por mujeres.

Para las familias con bebés, la ausencia de guarderías, salas cunas, empleadas del hogar y el distanciamiento de tías, abuelas y otros familiares y amigas/os, medida tomada para contener el contagio de Covid-19, fue el llamado para que madres y/o padres se encargaran por si solos de los cuidados, o bien, con limitados apoyos de su red externa. Como consecuencia de lo anterior, las desigualdades de género evidenciaron la sobrecarga en la cotidianidad de las mujeres, acentuada por vivir en una sociedad heteropatriarcal, donde a los hombres se les asignan los espacios públicos, trabajar y proveer y a las mujeres los espacios privados, educar y cuidar.

Diferentes estudios indican que los hombres están cada vez más interesados en una participación activa en la educación y el cuidado de sus hijas e hijos cuando transitan a la paternidad (Barker & Aguayo, 2012, van der Gaag et al., 2019), sin embargo, el cambio en la distribución de los cuidados ha sido más lento comparado con la entrada de la mujer en

el mercado laboral remunerado (Valdés, 2009), a lo que se suma la evasiva presencia de los hombres en lo doméstico.

¿Quedarse en casa durante la crisis sanitaria podría impulsar a los hombres a involucrarse en los cuidados de sus bebés y responsabilizarse por tareas domésticas? Es uno de los cuestionamientos del estudio y sobre lo cual dialogaremos en ese trabajo.

El estudio[8] del involucramiento de los hombres en la crianza, en tiempos de crisis social y sanitaria, llevado a cabo en el primer semestre de 2020, es decir, durante la primera ola de la pandemia de Covid-19 en Chile, buscó identificar cómo las crisis social y sanitaria han afectado la vivencia de paternidad de padres primerizos, desde un abordaje exploratorio, transversal y cualitativo, en el que se realizaron entrevistas en profundidad a parejas heterosexuales de nivel socioeconómico medio alto, que residían en la Región Metropolitana de Santiago de Chile junto a sus bebés de pocos meses.

1.1. Género y Paternidades

El género como categoría social es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo, vino a designar la elaboración cultural de las asignaciones y mandatos atribuidos a hombres y mujeres, visibilizar y explicar las desigualdades entre los géneros y romper con la dualidad sexual respecto al género, dejando de atribuirse exclusivamente a factores biológicos y en un contexto binario (Rubin, 1986). Mirar al género como una categoría de análisis nos permite verlo como un elemento constitutivo de las relaciones sociales y de poder que convergen en prácticas que habilitan y operan los sujetos femeninos y masculinos y la jerarquía que establecen entre ellos, en instituciones sociales, políticas y económicas (Scott, 1990).

Las masculinidades como campo de estudios de género se consolida con las Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, en el

[8] El estudio forma parte del Proyecto Fondecyt de Iniciación 11180820 - "Construcción de la coparentalidad en parejas de padres primerizos: integrando las representaciones e interacciones de sus protagonistas", coordinado por la Doctora Francisca S. Pérez Cortés, de la Facultad de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado/Chile.

Cairo en 1994 y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing en 1995, en que abordan las desigualdades entre mujeres y hombres e interpelan la participación masculina como un medio de desafiar las estructuras patriarcales y la masculinidad hegemónica que sostienen los privilegios de los hombres (Ricardo, 2015).

Los estudios apuntan que la masculinidad hegemónica puede no ser adoptada por todos los hombres y en verdad no lo es, pero es el modelo normativo que legitima ideológicamente la subordinación global de las mujeres a los hombres (Connel & Messerschmidt, 2013). Desde ahí, mirar las masculinidades no hegemónicas o "nuevas masculinidades" nos lleva a nuevos diseños de paternidades, haciendo hincapié en los lazos que los hombres esperan tener con sus hijos e hijas. Las masculinidades como las paternidades solo pueden entenderse en un contexto social, económico y cultural especifico.

Los estudios sobre paternidades en Chile han aumentado en los últimos años. Hace veinte años José Olavarría A. (2001) nos presentó un extenso estudio exploratorio sobre el ser padre, con hombres de sectores populares y medios en Santiago de Chile, en el que enfatizó que el modelo tradicional (o industrial) de ser padre causa incomodidad a un grupo de hombres que no pueden responder a los mandatos de la masculinidad hegemónica o rechazan tal modelo.

Algunos años después, Ximena Valdés (2009) encontró que los nuevos padres construyen la paternidad con base en una mayor cercanía, comunicación y afecto con sus hijas e hijos sin que haya un desmantelamiento del orden patriarcal, es decir que hay una fractura del modelo tradicional de la familia, pero no es suficiente para realizar cambios estructurales en lo que concierne la distribución equitativa de tareas de cuidado y responsabilidades con el doméstico (Valdés, 2009).

Recientemente Florencia Herrera y Yanko Pavicevic (2018), constataron que en los hombres chilenos emerge el deseo de tener una convivencia cercana y afectuosa, participando de la crianza de sus hijas e hijos, así como una aproximación a un modelo de corresponsabilidad en la crianza con la intención de dedicarse más tiempo a criar. Sin embargo, después del nacimiento del o de la bebé, aparece la frustración

por las dificultades de conciliar su tiempo entre el trabajo y la presencia cotidiana junto a su hija o hijo.

La paternidad responsable e involucrada beneficia la condición de bienestar de los hombres, es el que afirma el informe Estado de la Paternidad: América Latina y el Caribe (IPPF/WHR y Promundo, 2017), publicado por un conjunto de organizaciones expertas en los temas de salud y de las masculinidades. El estudio apunta que los padres involucrados cuidan más de su propia salud, presentan mejores condiciones de salud mental, viven más tiempo, amplían su productividad en el trabajo, presentan menos problemas con la ley y disminuyen el consumo de drogas. Además, el involucramiento de los hombres en la paternidad favorece la igualdad de género, es bueno para la salud de las mujeres y de sus hijas e hijos (Peréz Cortés, 2014), hay evidencia de que mejora las relaciones de pareja y contribuye a la reducción de los casos de violencia contra las mujeres (van der Gaag et al., 2019).

La Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género – IMAGES (Barker & Aguayo, 2012) indica que los hombres están cada vez más interesados en involucrarse en los cuidados de los niños cuando transitan a la paternidad, sin embargo, su participación se traduce en juegos, paseos y apoyo a tareas escolares, más no como cuidador principal. Hay una naturalización de las inequidades que se corresponde con las diferentes formar de valorización entre el trabajo remunerado y no remunerado.

1.2. División Sexual del Trabajo y Los Cuidados

La división sexual del trabajo se ancla en la naturalización de las relaciones de autoridad y subordinación, que se presentan como si fueran biológicamente naturales y en concordancia con los roles de género que asignan un conjunto de funciones, tareas, responsabilidades, actividades diferenciadas y reparto desigual del trabajo remunerado y no remunerado para hombres y mujeres, en una sociedad y en un momento concreto. La división sexual del trabajo es la base sobre la cual se sustentan las desigualdades de género y no afecta por igual a todas las mujeres, una vez que clase, etnia/raza, edad, nacionalidad son categorías que marcan la producción de género de manera diferenciada (Biroli, 2018).

En América Latina y el Caribe las mujeres son las que se ocupan del cuidado, cerca del 80% de los trabajos de cuidados no remunerados y la mayoría de las ocupaciones de cuidados remunerados se encuentran a cargo de ellas (Batthyány, 2020).

El cuidado representa una actividad clave dentro de la familia y la sociedad, tiene como objetivo el bienestar de las personas, en un sentido más amplio es un estado de atención hacia al otro/a (Faur, 2014). Todas las personas en algún momento necesitan de cuidados y deberían responsabilizarse por cuidar a otras y otros, no importando el estatus de género en el que se encuentren.

Sin embargo, cuidar a los niños y niñas, asistir a reuniones de apoderados, apoyar en las tareas escolares, llevar a controles de salud, entre otros, ha sido históricamente una actividad realizada por mujeres (hijas, madres, tías, abuelas). Junto con esto el trabajo doméstico de preparar alimentos, lavar, planchar y guardar la ropa, limpiar la casa, organizar las compras y los artículos de mantención del hogar, exige a las mujeres muchas horas de dedicación, habitualmente en el espacio privado del hogar, siendo un trabajo no remunerado e infravalorado socialmente.

El cuidado mismo, entendido como una potencialidad de la vida humana, precisa de condiciones para manifestarse y desenvolverse. A los hombres, en especial aquellos que viven en territorios urbanos, no se les dan espacios de prácticas de cuidados de niños, niñas, adultos mayores o personas con discapacidad, desde muy pequeños el repertorio de cuidados son escasos en sus vidas, la mayoría no se responsabiliza por tareas domésticas, no son obligados a educar y cuidar de hermanas o hermanos menores, no arreglan o limpian su ropa o hacen la comida (Barker et al., 2012).

La distribución de los cuidados y de las tareas domésticas en los hogares chilenos indica que las chilenas destinan tres horas más que los hombres a las actividades de trabajo no remunerado. De acuerdo a la Encuesta Nacional del Uso de Tiempo (ENUT), de 2015, en promedio los hombres dedican 2,74 horas al trabajo no remunerado y las mujeres dedican 5,89 horas diarias. En todas las regiones chilenas la brecha de

género en el trabajo no remunerado es mayor que la del trabajo remunerado.

La ausencia de los hombres chilenos puede ser visibilizada en el reciente estudio realizado, ya en el contexto de pandemia, por el Centro UC de Encuestas y Estudios Longitudinales en conjunto con ONU Mujeres y el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. La encuesta "Radiografía al Hombre Cero" informa que 38% de los hombres dedicó cero horas semanales al trabajo doméstico, 71% dedicó cero horas al acompañamiento de sus hijas e hijos en tareas escolares y un 57% de ellos dedicó cero horas al cuidado de niñas y niños (Bravo, Castillo & Hughes, 2020). Hay una rigidez en la división sexual del trabajo que no acompaña la entrada de la mujer chilena en el mercado laboral remunerado y que compromete negativamente la desigualdad de género y la responsabilidad con los cuidados.

1.3. Crisis Sociosanitaria

El territorio chileno desde meses antes de la llegada de la pandemia de coronavirus vivía una turbulencia social que empezó con el estallido del 18 de octubre de 2019, impulsado por estudiantes que tomarían la decisión de responder con la evasión del pago del metro frente al alza de precio del billete, lo que se transformó en la gran revuelta social que movilizó a todo el país, cuestionando así el sistema neoliberal vigente en Chile.

El estallido social marcó la vida de las y los chilenos con una extensa participación popular en las calles en un país en estado de excepción y se organizó cabildos en todas las regiones del país (Baradit, 2019). La población de la Región Metropolitana de Santiago, región en que residen las parejas participantes del presente estudio, tuvo su vida cotidiana afectada en diferentes dimensiones, principalmente por las manifestaciones sociales masivas en las calles, saqueos en el comercio, incendio en las estaciones de metro, efectos en todo el sistema de transporte y la infraestructura urbana, a partir de las cuales el gobierno reaccionó declarando estado de emergencia con toque de queda e intensas represalias contra las y los manifestantes. Esto provocó nuevas rutinas en los hogares debido a la poca movilidad de desplazamiento, cierre de

las escuelas, suspensiones en puestos de trabajo y para un grupo menor de trabajadoras/es, la adopción de teletrabajo.

En marzo de 2020 el gobierno chileno decretó el estado de excepción constitucional por catástrofe en todo el territorio nacional, estableció cuarentena en diversas comunas, reglas de distanciamiento social, el cierre de escuelas y salas cunas y posteriormente le siguieron el cierre de las fronteras y de los centros comerciales, salvo los establecimientos considerados esenciales. Chile volvió a tener toque de queda, como en el período del estallido social, se establecieron restricciones para desplazamientos entre barrios y comunas, la adopción del teletrabajo a gran escala y el llamado a las personas a "quedarse en casa", en este caso, como medidas para la prevención de contagio por Covid-19. El que confluye en la vivencia de una crisis sociosanitaria en territorio chileno.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Conocer como la crisis social y sanitaria afecta la vivencia de paternidad de padres primerizos durante los primeros meses de vida de sus bebés, desde de la perspectiva de ambos miembros de la pareja parental.

2.2. Objetivos Específicos

- Examinar los efectos de las crisis social y sanitaria en el involucramiento de padres primerizos en los cuidados y crianza de su bebé.
- Reconocer los efectos de las crisis social y sanitaria en el desarrollo de la coparentalidad, desde la perspectiva de ambos miembros de la pareja parental.
- Identificar las estrategias de abordaje que han implementado los padres frente a las crisis.
- Para el trabajo aquí presentado tomamos el análisis de los resultados solamente del primer objetivo específico.

3. METODOLOGÍA

El diseño de la investigación es de carácter exploratorio, transversal y cualitativo y el campo, es decir, las entrevistas, fueran realizadas entre los meses de abril y mayo de 2020, dentro del periodo de la primera ola de Covid-19 en el territorio chileno.

Participantes

Las parejas fueron convocadas desde la muestra del estudio original, es decir el Proyecto Fondecyt de Iniciación 11180820. A partir de una invitación, por correo electrónico, enviadas para diecisiete parejas, recibimos la respuesta positiva de nueve parejas para participar voluntariamente. El paso siguiente fue conciliar agendas y realizamos siete entrevistas, finalizando con el análisis de un grupo formado por cinco parejas con características homogéneas.

El grupo conforma el perfil: 1) parejas heterosexuales; 2) padre y madre biológicos; 3) coresidentes; 4) de la Región Metropolitana de Santiago de Chile; 5) ambos con educación superior; 6) nivel socioeconómico medio alto; y 7) rango etario 31 y 39 años los hombres y de 29 a 36 años las mujeres.

Técnicas de Investigación

Para el estudio se realizó una entrevista semiestructurada, con un guion validado por el equipo de investigadoras/es del estudio original, que permitía rescatar la subjetividad de las y los participantes, las ideas, significados, creencias, reflexiones, temores, imágenes y expectativas asociados a la paternidad y coparentalidad en un contexto de crisis socio sanitaria, con un guion flexible, de manera que tanto las y los entrevistados como la entrevistadora pudieron desarrollar temas relacionados con la temática investigada.

Para cada encuentro, con la presencia de ambos miembros de la pareja, se ocupó una plataforma digital, una vez que las medidas sanitarias por Covid-19 impiden un encuentro presencial, dedicando un tiempo entre una hora y una hora y media, siendo grabado en audio para posterior transcripción y análisis.

El análisis sumó a las entrevistas el cuestionario sociodemográfico, aplicado durante los encuentros del estudio original. Se utilizó un sistema mixto de categorías creadas previo a la lectura de las transcripciones (deductivamente) y códigos emergentes (que surgirán inductivamente de la lectura de las transcripciones), haciendo uso del software, MaxQDA, para el análisis de datos cualitativos, disponible por una aplicación.

Consentimiento Informado

Se aseguró una investigación ética que promueva la dignidad, los derechos y el bienestar de las y los participantes, apoyada en la aceptación voluntaria, firmada en un Consentimiento Informado, por ambos miembros de la pareja parental, que garantiza a la privacidad, confidencialidad y la libre expresión de ideas y experiencias y clarifica los objetivos del estudio, sus beneficios y riesgos. En el caso de necesidad de atención psicológica si aseguró a las parejas una derivación y atención en salud mental a través del Programa de Intervención en Vínculos Tempranos de la Universidad Alberto Hurtado, que al final no hubo necesidad de accionar.

Comité de Ética

El presente estudio está enmarcado en el estudio "Construcción de la coparentalidad en parejas de padres primerizos: integrando las representaciones e interacciones de sus protagonistas", vinculado a la Facultad de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado y por lo tanto fue validado por el Comité de Ética de la citada universidad.

4. RESULTADOS

Los resultados están enfocados en examinar los efectos de las crisis social y sanitaria en el involucramiento de los padres en los cuidados y crianza de sus bebés. Aquí presentamos dividido en tres apartados, primero sobre la vivencia del confinamiento y la inédita presencia de los hombres en la casa, enseguida la distribución del trabajo no remunerado entre las parejas y por último la entrada del teletrabajo como el modelo

principal de trabajo remunerado y los cambios que provocaron en la rutina doméstica.

En general las parejas identificaron que los primeros meses del estallido social en Chile, que empezó antes de la llegada de la pandemia, generaron cambios en sus relaciones sociales, en el ritmo de trabajo y tiempo de permanencia en casa, incluso algunas de ellas experimentaron el teletrabajo por primera vez. Las parejas que residían en el centro de la cuidad de Santiago, donde las manifestaciones y cierre de calles fueron más frecuentes, se sintieron más afectadas en cuanto al acceso a sus casas por parte de terceros y vivenciaron un cierto grado de distanciamiento físico de amigas/os y familiares. Otras parejas, por estar en los últimos meses de embarazo o por estar con su bebé de pocos días o meses, decidieron disminuir su exposición en las calles, evitando la turbulencia vivida en el país. Las parejas consideraron que esa fase sirvió como aprendizaje para lo que vivenciarían durante las medidas de prevención al coronavirus, en 2020.

Sus relatos sobre el confinamiento en los hogares en los primeros meses de la pandemia de Covid-19 presenta ese grado de aprendizaje, incluso perciben un lado positivo de quedarse en casa, dado el período difícil e incierto que constituyó para ellos y ellas.

> […] fue una extensión de lo que ya vivíamos, entonces no ha sido tan traumático". (mujer, 36 años)

> "Yo creo que no me impactó tanto porque como justo ella nació después de la gran explosión y fue disminuyendo un poco con el tiempo y como pudimos estar los dos el siguiente mes en la casa (…) en ese sentido no nos afectó mucho estar nosotros adentro porque tampoco salíamos". (hombre, 36 años)".

> "Tanto la pandemia como el estallido han sido positivos porque he podido estar mucho más tiempo en la casa, entonces es algo que igual no sé, es bueno [jajaja]. En el estallido salía más temprano, había días en que no iba, entonces me quedaba acá en la casa, no más. Ahora con el tema de la pandemia es lo mismo ¿no?, estoy una semana completa acá en la casa y lo disfruto de cierto modo". (hombre 31 años)".

Cuarentena como un pos natal extendido

La obligatoriedad de estar en la casa, por medidas de prevención al contagio de coronavirus, se presenta, para el caso de parejas con bebés pequeños, como una extensión de licencia postnatal y otorga tiempo para criar e involucrarse en la crianza.

> "Creo que estoy muy atento a las cosas que le van pasando, me siento mucho más sintonizado, con como ella va evolucionando y no sé po, cambiarle el pañal, que comida le está gustando, que cosa no está comiendo, cosas así o que de repente estas trabajando fuera de la casa todo el día te desconectas un poco, en cambio ahora me siento totalmente al día en ese aspecto". (hombre 39 años)".

> […] siempre tuve la idea de no estar fuera, salir a trabajar y llegar a la noche a dormir, no, sino que tratar de estar lo máximo posible, digamos que de cierta forma, la parte social con el Coronavirus ha facilitado eso y creo que a futuro abre la posibilidad que se mantenga esta forma de trabajar". (hombre 37 años)".

Entre los participantes dos sacaron los cinco días de licencia postnatal a la que tienen derecho los chilenos trabajadores, siendo que uno de ellos tomo los días fraccionados en un periodo de dos semanas, por opción a no dejar su trabajo, otros dos, además de los cinco días, hicieron uso de un mes luego después del nacimiento de su hija/o, en que uno tuvo que hacer una maniobra para juntar días de vacaciones y otro porque su bebé estuvo enfermo. Sólo uno de ellos no tenía el beneficio de la licencia parental por no ser un trabajador registrado. Las parejas apuntan la insatisfacción con la frágil política del postnatal masculino.

> "Pucha, de verdad que siento que el post natal para los papás es súper ridículo porque son sólo 5 días que no te sirven de nada, generalmente los usan para hacer trámites y una, yo por ejemplo y creo que todas las mamás, que están en pareja obviamente, necesitan a su pareja al lado, o sea, es tremenda ayuda el compartir la crianza de un hijo". (mujer, 29 años)".

> "Sí, usé la licencia, pero la licencia dura 5 días solamente. (…) Sí, los saqué y adicionalmente pedí otros días que me debían en la empresa y completé un mes entero aquí en la casa. Fue de locos[jajaja]. (…) Exigía mucho más trabajo del que tenía trabajando, tenía más ganas de volver a esa altura para descansar [jajaja]. (…) Sí, sí, estábamos todo el

> día con ella (la bebé) y la verdad es que era mucho más trabajo del que pensábamos en un principio". (hombre, 36 años)".

Entre los cinco padres entrevistados uno se tomó el Permiso Postnatal Parental, cuando la madre traspasa las últimas seis semanas de licencia posparto para el padre.

> "Es que C estuvo un mes con nosotras, pero no estuvo trabajando, él estuvo dedicado a la P [la bebé]". (mujer, 34 años)".

Encontramos que la presencia del padre en la casa, por las condiciones de la pandemia, permitió ampliar la cooperación entre ellos y ellas para los cuidados con sus bebés y la corresponsabilidad, dando así oportunidad para que la mujer se sienta más apoyada o mismo contenida por su pareja en momentos de mayor estrés. Permitió a ellas disfrutar de tiempo para trabajar, o para hacer cosas de su interés como yoga o actividades propias del autocuidado, como bañarse, comer y descansar, como podemos notar en los relatos de las mujeres entrevistadas:

> "Yo a las 7 de la tarde le paso la guagua y él se hace cargo hasta las 8 cuando estoy en yoga, o lo mismo cuando veo a mis pacientes, entonces al final, por lo menos para mí, se ha transformado en una oportunidad, en una posibilidad de retomar cosas que yo hacía antes de que naciera M".. (mujer,36 años)".

> "Entonces yo como que me comía una ensalada no más, rapidita cuando estábamos las dos solas. En cambio, ahora no, ahora puedo cocinar, no estar pendiente todo el rato o si me quiero ir a bañar o ese tipo de cosas". (mujer, 34 años)".

> "[…] de repente igual se da el tiempo y me escucha cuando yo estoy más colapsá o media abrumada y todo y empieza como a hacerme reír para que no me dé la pena, empieza a hacerme reír como para sacarme un poco de eso y eso". (mujer, 34 años)".

Distribución de los cuidados marcada por estereotipos de género

En el contexto de cuarentena las madres sienten la necesidad de acudir a los padres como cuidadores cotidianamente y las parejas buscan superar el discurso tradicional que invalida las habilidades de los hombres para encargarse de los cuidados.

> […] he tenido que aprender a dejarla, a dejar que él haga cosas con ella que yo no hago y pasársela, no es que yo le diga G cómo mudarla pero yo siempre estaba como pendiente, ahora no, se la paso y te la pasé y siento que he aprendido el valor de que ellos pasen tiempo juntos". (mujer, 36 años).

> […] yo soy guaguatera pero es distinto, de alguna manera existe esa conexión con C [él padre] que conmigo, es muy loco, a mí me reclama más, a mí me llora y al C nunca le llora, las primeras veces me iba muy angustiada a trabajar porque en las noches ella llora, y C me decía "no, si no lloró" y además empezó a dormir mejor". (mujer, 35 años).

Dos de las cinco parejas se turnan en casa todas las acciones relacionadas a las y los bebés y lo doméstico, donde el involucramiento de los hombres se hace más presente y movilizados con las tareas de cuidados, pero la distribución se mantiene sexista en todas las parejas.

Ellas cocinan mientras ellos lavan la loza o preparan el desayuno. Ellas llevan las o los bebés a consultas médicas y ellos no pueden hacerlo por estar ocupados con sus actividades laborales. Ellas hacen la lista de compras y ellos hacen las compras, con dos excepciones, una en la que la mujer indica que él no haría las compras tan bien como ella.

> "Claro, así como estaba …verdad, la verdad es que yo me he llevado mucho más la carga de las cosas de la casa sobre todo y de la P [la bebé] igual también …" (mujer, 34 años)".

> "Como que es la única tarea doméstica que es como mía, todo lo demás de aseo es compartido, pero la cocina es, generalmente la tomo yo porque siempre me ha relajado cocinar, siempre me ha gustado, entonces es como mi momento de hacer algo mío no más". (mujer, 29 años)".

> "Como que en algún momento habíamos decidido que él iba a ser el que saliera a hacer las compras, porque él era el que tenía que salir obligatoriamente y yo quedarme aquí porque yo soy la que tiene contacto más directo con la A [la bebé]". (mujer, 29 años)".

Frente a las restricciones de movilización de movilización y de aislamiento social las parejas acordaron que los hombres estarían más presentes en los espacios públicos, como ir a las compras, por ejemplo, y las mujeres se quedarían más tiempo en la casa con sus bebés, pese que ellas relatan que esto constituye un motivo de estrés.

"Yo siento que soy afortunada por poder salir, afortunada por tener una credencial que me permite circular libremente, o sea a mí me angustia estar encerrada, porque ahora puedo comprar libremente (…) y ahora bueno, el susto de traerme el bicho para la casa, ese es como el susto más grande, pero a mí me encanta ir a trabajar, fue un alivio volver después del post natal". (mujer, 35 años)".

"A él sí, lo que pasa es que nosotros somos muy diferentes, yo soy bastante más social que C, entonces a mí me gusta salir mucho. Yo soy muy de juntarme con mis amigas (…) Entonces a mí se me ha hecho súper difícil porque me siento como súper ahogá, abrumada, aburrida a veces. (…) además yo quería volver a trabajar luego porque yo ya quería salir a trabajar entonces más encima se me alargó el post natal, entonces sí, a mí me ha afectado mucho más emocionalmente que a C". (mujer, 34 años)".

Teletrabajo y el encuentro con la rutina doméstica

En el momento de las entrevistas las parejas estaban con trabajos estables, de los hombres, cuatro con teletrabajo y pudieran quedarse en casa por tiempo integral y uno trabajando presencialmente una semana por medio. Entre las mujeres sólo una trabajaba presencialmente por algunos días de la semana incluyendo un turno nocturno, una estaba de licencia materna y las otras tres con teletrabajo.

Para los hombres el teletrabajo emerge como una oportunidad de estar más horas en la casa, de inmediato elimina el tiempo de traslado hasta su puesto de trabajo, promueve acercamiento de la rutina doméstica y amplía su responsabilidad con los cuidados, aunque se ve como un ayudante o cuidador secundario. Para las mujeres estar todo el tiempo en la casa con teletrabajo agudiza la sensación de agotamiento.

[…] siempre tuve la idea de no estar fuera, salir a trabajar y llegar a la noche a dormir, no, sino que tratar de estar lo máximo posible, digamos que de cierta forma, la parte social con el Coronavirus ha facilitado eso y creo que a futuro abre la posibilidad que se mantenga esta forma de trabajar". (hombre 37 años).

[…] desde ese día he estado trabajando desde la casa y de repente a mí me ha gustado bastante esa modalidad de trabajo y de rutina, porque bueno, paso más tiempo con V y CG, hacemos nuestra vida como más de hogar, cocinamos todos los días. Entonces se trabaja igual que en la

> oficina, pero bueno, con más calma, podemos compartir más, entonces claro, la parte mala es que bueno, no pudimos salir sólo con permiso y el niño no ha salido desde hace un mes yo creo, fuera de su departamento, antes de la cuarentena obligatoria incluso". (hombre, 33 años).
>
> […] entonces hay minutos en que yo tengo que estar con la M encima o G mientras estamos en reunión y eso es agotador". (mujer, 36 años).
>
> […] los primeros días fue como bien agotador porque era como mucho trabajo, incluso sentí que trabajaba más que en el trabajo…" (mujer, 32 años).

En los casos de parejas con teletrabajo se observó que las mujeres flexibilizaron sus compromisos, se dedicaron al trabajo por la noche o en intervalos del descanso diurno de la o del bebé en tanto que los hombres alteraron poco su rutina, manteniendo horarios fijos para su teletrabajo.

> […] entonces tiempo que M dormía, tiempo que yo trabajaba. Entonces, entre que la guagua estaba despierta y que había que hacer miles de cosas con ella, y después cuando se dormía yo trabajaba, el tiempo se me pasaba rápido. (…) Yo trato de trabajar fuera de horario, por ejemplo, me dan una tarea y yo digo "ok, la hago" pero la hago después, en la noche o me levanto temprano". (mujer, 36 años).
>
> […] he tenido más trabajo en la oficina, de hecho, muchísimo más trabajo en la oficina del que tenía antes y también ahora estamos los dos trabajando, aunque R tiene muchas menos horas que yo". (hombre, 37 años).

El trabajo de los hombres es percibido como más importante, mismo en parejas en que ambos están con trabajos activos en el periodo de la pandemia, y tensiona la toma de decisión entre asumir roles de cuidado y dedicarse al trabajo remunerado. Uno de los padres, de 36 años, expone esa tensión al relatar sobre su ausencia en las consultas médicas de la bebé.

> "Generalmente va la C [la madre] porque yo estoy trabajando, pero he querido ir pero no puedo. (…) Sí, o sea, si yo lo planteara, sin duda que me podrían dejar, sólo que estoy en un momento muy complicado en el trabajo, dónde hay decisiones muy importantes, en proyectos muy grandes, que involucran a mucha gente y mucho dinero y es bastante pega y la C también entiende eso y la verdad es que ponemos las cosas en una balanza y no siempre es así, entonces claro, yo podría ir y dejar botadas las cosas". (hombre, 39 años)".

Para la mayoría de los hombres quedarse en casa con la pareja y su bebé, además de ser una experiencia inédita en sus vidas, los llevó al encuentro de la rutina doméstica y a responsabilizarse por tareas que no le tocaba antes o que consideraban primordial de las mujeres.

> […] bueno casi todos los días lo que hago es lavar, lavar la loza, nunca había lavado tanto en mi vida. Eso por un lado más de alimentación y lavar platos y eso, y bueno, ahora M [la bebé] se mueve más y ahora en un espacio le pusimos una reja que no le gusta mucho y ahí puede moverse más, entonces estoy intentando por las mañanas que antes de hacer el desayuno, cuando me despierto, barrer y trapear, para que ya se pueda mover". (hombre, 37 años).

Ser trabajador/proveedor es uno de los mandatos de la masculinidad hegemónica que atraviesa la vida de las parejas y en diferentes grados se pone como una barrera para el involucramiento en los cuidados.

5. DISCUSIÓN

La vivencia del confinamiento, por la cuarentena del Covid-19, mantuvo a los hombres más tiempo en la casa y en el caso de las parejas entrevistadas, se establece como una oportunidad de estar cerca de sus bebés y de la rutina doméstica, de vivenciarse como cuidador (aunque secundario) e involucrarse en la crianza, lo que puede ser un paso importante para inhibir la desigual distribución de los cuidados, desde que ese acercamiento de los hombres sea el inicio de una escalada a la corresponsabilidad y no el punto de llegada.

Aunque considerando las limitaciones del estudio, que presenta una muestra pequeña y que demarca un corte interseccional de clase, raza, escolaridad y condiciones laborales privilegiada frente al escenario económico amenazante y otras dificultades enfrentadas por grande parte de las y los chilenos durante la pandemia; las parejas entrevistadas presentan una perspectiva de hacer diferente la vida en oposición a los modelos tradicionales, resisten a los mandatos hegemónicos y buscan romper con el paradigma de que son las mujeres las únicas responsables por los cuidados. Pero las mismas parejas se ven atrapadas por el imaginario social de lo que es ser madre y padre y en sus discursos encontramos las contradicciones y repetición de patrones que naturalizan

inequidades en el trabajo no remunerado y las desigualdades relacionadas a división sexual del trabajo que refuerzan la idea de padre/proveedor y madre/cuidadora, hombre/público y mujer/privado.

El teletrabajo, aunque emerge como una posibilidad de trabajo en estado de pandemia como un privilegio, no deja de mostrarnos las desigualdades de género y la rigidez de la división sexual del trabajo. Mientras los hombres relatan que el teletrabajo es una oportunidad de acercase a sus bebés e involucrarse en la crianza, las mujeres enfatizan el agotamiento de unir teletrabajo, casa y bebés, con una sobrecarga de trabajo no remunerado.

La consecuencia de la asignación de roles de género reafirma a los hombres los espacios públicos y que deben trabajar/proveer y a las mujeres el privado/doméstico/cuidados, expectativas de género codificadas adentro de una cultura heteropatriarcal que establecen un reparto desigual del trabajo remunerado y no remunerado.

Frente a las medidas restrictivas de movilización en espacios públicos la mayoría de las parejas decidirán que el hombre sería la persona que saldría de casa, en caso de necesidad, mientras que la mujer se quedaría el máximo de tiempo en la casa. Lo que puede parecer comprensible frente a las condiciones de riesgo sanitario suena también como excluyentes para la mujer e interrumpe su vida pública, sus amistades, encuentros e intereses de actividades fuera del hogar.

Los resultados evidencian que, si bien las parejas siguen visualizando a la mujer como la cuidadora principal, la cuarentena permitió a los hombres involucrarse más de lo que tradicionalmente suele corresponder respecto a los cuidados de sus hijos/as, lo que fue valorado de manera positiva por ambos miembros de la pareja. Estar en la casa permitió a los hombres tener tiempo para compartir, responsabilizarse por la crianza de sus hijas e hijos, ampliar el repertorio de cuidados, contener y apoyar a las mujeres emocionalmente.

6. CONCLUSIONES

Estar en casa durante la cuarentena con niñas y niños y no tener acceso a las redes sociales y de cuidados, como el apoyo de los miembros de la familia o empleadas del hogar y la ausencia de escuelas y guarderías, ha hecho visible la desigual distribución de los cuidados, desde las tareas domésticas más sencillas hasta las relacionadas con la gestión del espacio doméstico y la atención que necesitan las niñas y los niños, que tiene un impacto particularmente grande en las madres trabajadoras (Alon et al., 2020). En la pandemia se observa que una baja proporción de padres pasaron a hacerse cargo de las tareas del hogar mismo estando en la casa con o sin teletrabajo (Aguayo et al., 2020).

Los estereotipos de género actúan como marcadores de las expectativas sobre las actividades que corresponden a cada miembro de la pareja e imprimen un discurso de roles atribuidos a las mujeres/madres y a los hombres/padres. Evidencian que la socialización de los hombres no los capacita para las prácticas de cuidados y genera para las mujeres una sobrecarga de trabajo doméstico y de cuidados agudizadas por los protocolos sanitarios de la pandemia (Medrado, et al., 2021).

Por otro lado, para las parejas del estudio, la condición inédita de tener padres y madres en la casa por largas horas junto a sus bebés funcionó como un llamado a los padres a involucrarse en la crianza y en lo doméstico. Destacamos el relato de uno de los participantes, lo cual concentra los principales resultados encontrados en el estudio, donde identificamos que los hombres se acercan a un modelo de paternidad que valora los afectos y cuidados de sus bebés, que más lentamente se aproximan a hacerse responsables de lo doméstico y confrontan el mandato de la masculinidad hegemónica al que se refiere el hombre como trabajador/proveedor.

> "Pero creo que lo mejor de todo esto es eso, poder estar con la A, ver cómo crece, aprender cosas, ayudar. Como debería ser también, o sea uno es padre y no por eso tiene que estar trabajando todo el día, no más. Hay otras cosas que son muy importantes". (hombre, 31 años)".

Más allá del interés y deseo individual de vincularse afectivamente con sus hijas e hijos hay que mirar las condiciones políticas y culturales que

no favorecen la presencia de los hombres como cuidadores. La corresponsabilidad en los cuidados, la crianza y educación de niñas y niños no puede quedar bajo la sola intencionalidad de algunos hombres, sino que debe ser expresada en leyes que permitan el cumplimiento de deberes y obligaciones traducidas por ejemplo en tiempo de calidad con ambos progenitores y políticas de trabajo que favorezcan la atención de los hombres en la crianza (Aguayo et al., 2016), el que rever el sistema de licencia parental es fundamental.

Para finalizar consideramos que se hace necesario investigar más acerca de la distribución inequitativa y sexista de los cuidados y la extensión del involucramiento paterno pos-pandemia, así como sería interesante comparar los resultados encontrados con investigaciones en que participen parejas de otras clases sociales y nivel educacional y rango etario, así como parejas no heterosexuales. Para el futuro nos queda la tarea de analizar si quedarse en casa en los primeros meses de sus bebés, en el caso de padres primerizos, se confirma como un puente positivo para el involucramiento paterno y si ha de perdurar una vez concluida la pandemia.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las parejas por la confianza en el estudio y voluntariamente colaboraren, a la Dra Francisca Pérez Cortés (UAH) por darme la oportunidad de integrar su equipo de investigadoras, al equipo del Observatorio Salud en Masculinidades (UCEN) por el permanente diálogo y textos y a mi compañera de vida por su presencia y permanente apoyo.

8. REFERENCIAS

Aguayo, F., Barker, G. y Kimelm, E. (2016). Paternidad y Cuidado en América Latina: Ausencias, Presencias y Transformaciones. *Masculinities & Social Change* 5(2) (pp.98-106). http://doi.org/10.17583/MCS.2016.2140

Aguayo, F., Mendoza, D. y Bravo, S. (2020). *Masculinidades, Igualdad de Género y Covid-19.* Fondo de Población de las Naciones Unidas – UNFPA

Alon, T., Doepke, M., Olmstead-Rumsey, J. y Tertilt, M. (2020). The Impact of COVID-19 on Gender Equality. *The National Bureau of Economic Research,* Paper No. 26947. JEL No. D10, E24,J16,J22. https://doi.org/10.3386/w26947

Baradit, J. (2019). *Rebelión.* Sudamericana. Santiago de Chile

Barker, G. & Aguayo, F. (2012) *Masculinidades y Políticas de Equidad de Género: Reflexiones a partir de la Encuesta IMAGES y una revisión de políticas en Brasil, Chile y México.* Rio de Janeiro: Promundo.

Barker, G., Greene, M. & Nascimento, M. (2012). *Homens que Cuidam: um estudo qualitativo multipaís sobre homens em papéis nao tradicionais de cuidado.* https://promundo.org.br/wp-content/uploads/2014/12/Men-Who-Care.pdf

Batthyányl, K. (2020). "Covid-19 y la crisis de cuidados". En Brigel, Breno y Pleyers, Geoffrey, *Alerta Global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*, (pp.363-366). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Lima: ALAS.

Biroli, F. (2018). *Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil*. Brasil. Boitempo Editorial.

Bravo, D., Castillo, E. y Hughes, E. (2020). Estudio Longitudinal Empleo-Covid 19. Datos de empleo en tiempo real. Centro UC de Encuestas y Estudios Longitudinales Seminario y Conferencia de Prensa, 10 de septiembre, 2020.

Chile. Instituto Nacional de Estadísticas. Encuesta Nacional del Uso de Tiempo (ENUT, 2015). https://www.ine.cl/docs/default-source/uso-del-tiempo-tiempo-libre/publicaciones-y-anuarios/publicaciones/sintesis-resultados-regionales-enut.pdf?sfvrsn=eac63260_5

Connel, R. & Messerschimidt, J. (2013) Masculinidade hegemonica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianólpolis 21(1) (pp. 241-282). http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014

Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual.* Siglo Veintiuno Editores.

Herrera, F. & Pavicevic, Y. (2019). Involucrados dentro de lo posible: conciliación trabajo-paternidad de padres primerizos chilenos. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 36 (pp.97-113). Chile. doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2019.n36-05

IPPF/WHR Y Promundo (2017). *Estado de la Paternidad: América Latina y el Caribe 2017.* Nueva York: MenCare, IPPF/WHR. Washington, D.C.: Promundo-US. https://www.researchgate.net/publication/317589772_Estado_de_la_Paternidad_America_Latina_y_Caribe_2017

Medrado, B., Lyra, J., Nascimento, M., Beiras, A., Corres, A.C., Alvarenga, E. & Lima, M.L. (2021). Homens e masculinidades e o novo coronavírus: compartilhando questões de gênero na primeira fase da pandemia. *Ciência Saúde Coletiva* vol.26 no.1 Rio de Janeiro Jan. 2021 (pp. 179-183). Epub. https://doi.org/10.1590/1413-81232020261.35122020

Olavarria, J. (2001). *Y todos querían ser (buenos) padres: Varones de Santiago de Chile en conflicto.* Santiago de Chile, FLACSO-Chile.

Peréz Cortés, F. (2014). Involucramiento del Padre en la Crianza: Una Mirada Tríadica de las Relaciones Familiares Tempranas. *Summa Psicologia* UST. Vol. 11 (2) (pp.9-18). https://doi.org/10.18774/448x.2014.11.169

Ricardo, C. (2015). *Hombres, Masculinidades y Cambios en el Poder: un documento de debate sobre la participación de los hombres en la igualdad de género desde Beijing 1995 hasta el año 2015.* Alianza MenEngage. http://menengage.org/wp-content/uploads/2014/11/Beijing-20-Hombres-Masculinidades-y-Cambios-en-el-Poder-MenEngage-2014.pdf

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología,* VIII (30), (pp. 95-145). Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México.

Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y Mary Nash (comp.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Ed. Alfons el Magnanim.

Valdés, X. (2009). El lugar que habita el padre en Chile contemporáneo: Estudio de las representaciones sobre la paternidad en distintos grupos sociales. Polis, *Revista de la Universidad Bolivariana.* Volumen 8, Nº23, p.385-410. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3025728

van der Gaag, N., Heilman, B., Gupta, T., Nembhard, C., and Barker, G. (2019). *State of the World's Fathers: Unlocking the Power of Men's Care.* Washington, DC: Promundo-US. https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2019/06/BLS19063_PRO_SOWF_REPORT_015.pdf

LA PANDEMIA DE LA DESIGUALDAD Y LOS IMPACTOS DEL COVID-19 EN LA POBLACIÓN MIGRANTE EN ESPAÑA[9]

ALBERT MORA CASTRO
Instituto de Derechos Humanos. Universidad de Valencia.

1. INTRODUCCIÓN: LA DESIGUALDAD COMO PUNTO DE PARTIDA

A la hora de analizar los impactos de la pandemia en la población inmigrante en España, lo primero que debe tenerse en cuenta es que se trata de una población frecuentemente sometida a condiciones de precariedad y privación de derechos sobre la base de una clara situación de desigualdad. Es esta desigualdad, y no los atributos étnicos o las características culturales, la que hace que hablemos hoy de las consecuencias "en la población inmigrante". Si las condiciones de esta población, por lo que refiere a condiciones de vida y acceso a derechos y recursos, fueran las mismas que las del resto, es fácil suponer que poco impacto diferencial encontraríamos. Cuando esa desigualdad que se asocia al origen étnico se combina con la que se relaciona con la pertenencia a una clase social desfavorecida o al género femenino, o a una religión estigmatizada, entre otras variables de exclusión, la situación de discriminación se agrava exponencialmente. Por tanto, partimos del hecho de que las condiciones de especial dificultad con las que la población inmigrante y refugiada afronta esta crisis sanitaria, económica y social no están vinculadas a la cultura, sino a la estructura.

[9] Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de I+D+I PID2019-105018RB-100 "Racismo y discriminación: los derechos humanos bajo amenaza", financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

En otro texto (Mora, 2020a) he analizado cómo el sistema en el que nos encontramos ha creado el magma perfecto para que esta crisis afecte sobremanera a las personas más desfavorecidas o vulnerabilizadas y he analizado, someramente, cómo la desigualdad afecta a las personas migrantes a la hora de enfrentar la situación de incertidumbre y despojo que supone esta realidad sobrevenida e inesperada que ha venido de la mano de la pandemia de Covid-19.

Apenas existen aún estudios que midan el impacto específico que el coronavirus ha tenido en la población migrante residente en España ni sus repercusiones en ámbitos diversos como pueden ser el económico, el social, el familiar, el comunitario o el de la salud en general. Además del hecho de que se trata todavía de un fenómeno bastante reciente, cabe tener presente que buena parte de los registros oficiales no incluyen la variable "país de origen" o "país de nacionalidad" a la hora de recabar sus datos, lo que dificulta la obtención de información específica relativa a la realidad del fenómeno entre las poblaciones de origen extranjero. Sin embargo, diversos organismos han ido alertando ya de la especial incidencia que la pandemia ha venido teniendo entre la población migrante que, tal y como ha señalado el Centro Europeo para la Prevención y el Control de las Enfermedades (ECDC, en sus siglas en inglés), está especialmente sobrerrepresentada en incidencia de casos, hospitalizaciones y muertes (ECDC, 2021) como consecuencia de factores como el riesgo laboral, el hacinamiento y los niveles inferiores de accesibilidad a los servicios sanitarios.

Podemos ilustrar esta desigual incidencia del virus en la población de origen inmigrante a través de algunos datos recabados en diferentes países:

- En Noruega, el 42 % de los casos diagnosticados con fecha 27 de abril de 2020 eran de personas migrantes (ECDC, 2021, p. 3), cuando el porcentaje que esta población representaba sobre el conjunto en el año 2020 rondaba el 14,7%, según el portal Statistics Norway.

- En Estados Unidos, se ha visto que las personas negras tienen 3,6 veces más probabilidad de fallecer por Covid-19 que la

población blanca y los pacientes latinos 1,9 veces más que los pacientes "blancos" (Gross et. al, 2020, p. 4).

– En España, no se han ofrecido datos de contagios y fallecimientos desagregados por nacionalidad, por lo que no puede saberse si ese mismo patrón de especial incidencia entre la población de origen inmigrante está dándose aquí también en términos generales. Sin embargo, algunos datos que ya se han ido conociendo así lo apuntan, como el hecho de que, en la Comunidad de Madrid, en octubre de 2020 se reportara que un 37% de los casos de infecciones hasta la fecha correspondía a personas nacidas fuera de España (cuando su peso en la población de la Comunidad, según los datos del padrón a 1 de enero de 2020, era de 20,5%). Se ha sabido que la mayor afectación en la ciudad de Madrid se ha dado en los barrios más precarios del Sur de la ciudad, en un ejemplo más de cómo la salud viene determinada por las condiciones sociales. Aun así, y tal y como está sucediendo en otros territorios, algunos/as parecen utilizar esta coyuntura para travestir esta realidad y culpabilizar a la propia población inmigrante residente en esos barrios de su propia situación. Así lo hizo, por ejemplo, la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, cuando afirmó que "los contagios se están produciendo, entre otras cosas, por el modo de vida que tiene nuestra inmigración en Madrid" [10].

2. LA SITUACIÓN DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN ESPAÑA Y LOS EFECTOS DEL COVID-19.

Más allá de la incidencia directa del Covid-19 entre la población inmigrante conviene detenerse a analizar las repercusiones que esta pandemia está teniendo para estas personas en diversos ámbitos. Para este texto hemos seleccionado cuatro de ellos que nos parecen especialmente relevantes por su entidad y por la manera en la que se han visto

[10] Véase Carrasco (2020).

afectados en este contexto: 1) las representaciones sociales de la inmigración y la calidad de la convivencia; 2) La garantía de derechos; 3) las condiciones de trabajo; y 4) las condiciones de vida y salud.

2.1. Representaciones sociales y convivencia

La configuración del y la migrante como objeto ajeno, culturalmente inferior y "menos humano" que el resto abre la puerta a la legitimación de la discriminación y el racismo. De este modo, aquello que se realiza contra los miembros de ese colectivo imaginado que son "los/as inmigrantes" queda desprovisto de la necesaria valoración moral que acompaña a nuestros actos cuando se dirigen a otras personas. Bauman (2016) designó este fenómeno con el concepto de *adiaforización*, alertándonos de cómo la violencia se justifica cuando se dirige a personas previamente deshumanizadas. Así, los/as migrantes y refugiados/as, al asedio de nuestros territorios, son desprovistos/as de un trato humanitario y se normaliza la violencia más cruda en las fronteras. La necropolítica, entendida como "una concepción de la política en la que la vida de los otros es objeto de cálculo y por tanto carece de valor intrínseco en la medida en la que no resultan rentables o dejan de serlo" (de Lucas, 2017, p. 72), se erige en el paradigma sobre el que se articula la gestión de las fronteras y la representación de los "otros" y las "otras".

El conocido como racismo "democrático" emerge con fuerza en el contexto europeo y se presenta a si mismo como un mal (o un bien) menor que no puede evitarse:

> "El racismo "democrático" es la práctica de exclusión, criminalización, violencia, expulsión, segregación, discriminación y explotación justificada en el marco democrático, haciendo referencia a la seguridad y a la libertad. Se legaliza la violación de los derechos humanos presentando a las personas migrantes como criminales y se encuadran los movimientos migratorios en un marco securitario. Las expulsiones ilegales, los CIE, las devoluciones en caliente son, en este marco, una respuesta razonable para defender la libertad y la democracia. (Aguilar y Buraschi, 2019, p. 163)".

Así, gobiernos de diferentes naciones y signos políticos revisten sus discursos y acciones racistas de un cariz civilizado y de sentido común

que se ancla en la necesidad de defender los propios derechos y la seguridad de los nativos y las nativas, lo que comporta, necesariamente, el desarrollo de políticas discriminatorias. La defensa de la nación, las prestaciones sociales y la cultura propia, cuando estas se consideran amenazadas por la inmigración, requiere de políticas que hagan de la exclusión de los y las migrantes una línea prioritaria de acción destinada a preservar los derechos de los/as legítimos/as moradores/as del lugar.

Frecuentemente, se considera, además, que las personas migradas proceden de contextos culturales más atrasados, menos desarrollados y civilizados y que, por tanto, suponen un peligro para nuestras sociedades "avanzadas", un imaginario que es alimentado por ese "racismo de la inteligencia" del que nos alertó Bourdieu (2000) y del que hacen buena gala determinados medios de comunicación y movimientos y representantes políticos. Es muy sintomático, en este orden de cosas, el hecho de que el 45% de las personas españolas considere que los y las inmigrantes deberían mantener solo los aspectos de su cultura "que no molesten a los españoles", lo que denota una clara posición de superioridad inaceptable en un estado democrático de derecho. Otro 45%, sin embargo, opina que los y las inmigrantes deben aprender nuestra cultura pero que es bueno que mantengan también la suya propia (CIS, 2017).

¿Puede decirse que la pandemia ha ahondado las dinámicas de estigmatización a las que aquí nos referimos? Yo diría que, por el momento, no especialmente. Puede alimentar el descontento y la rabia y, con ellas, el uso los y las inmigrantes como chivos expiatorios, pero el problema es el triunfo (aunque siempre relativo) de los *mercaderes del odio*, como los ha denominado Emcke (2017), que ya estaban aquí antes y que no necesitan al virus para seguir promocionándose aunque puedan servirse de él. También puede pensarse que, al constatarse la importancia que los trabajadores y las trabajadoras migrantes han tenido para el sostenimiento de los servicios esenciales, algunos podrán ver con mejores ojos a estas personas de lo que lo hacían antes. En cualquier caso, no se han evidenciado grandes cambios, por el momento, ni un sentido ni en otro y habrá que esperar para ver cómo encaja la migración en esta nueva era que se abre con la pandemia y la post-pandemia. En este sentido, va a ser fundamental el papel del Estado, las Comunidades Autónomas y,

sobre todo, los municipios, para la articulación de una convivencia que ya necesitaba mejorar y que podría acabar viéndose afectada por las consecuencias imprevistas de esta crisis.

De nuevo, la forma en la que los colectivos más precarizados consigan salir de esta crisis va a marcar, en buena medida, el futuro inmediato. En escenarios donde las necesidades básicas están garantizadas para todos/as, los conflictos se reducen y la convivencia es más sencilla, pero allí donde los recursos son escasos y se necesitan para la supervivencia, es mucho más fácil que prenda la mecha del conflicto en la lucha por salir adelante defendiendo lo propio frente a la amenaza personificada en "el/la extranjero/a usurpador/a", una amenaza alimentada por aquellos/as que, habitualmente con sus necesidades más que cubiertas, trabajan para alimentar el enfrentamiento y la polarización desde posiciones racistas e interesadas.

2.2. Derechos

A pesar de esa falsa imagen que se ha extendido entre buena parte de la población según la cual "los inmigrantes tienen más derechos que nosotros", es un hecho que la desigualdad de derechos afecta sobremanera a este colectivo y, particularmente, a aquellas personas que se encuentran en situación administrativa irregular y que ni tan solo pueden deambular con tranquilidad por las calles debido a que siempre están expuestas a ser multadas, detenidas e internadas en un Centro de Internamiento de Extranjeros, o expulsadas a su país de origen. Se trata, además, de un colectivo especialmente expuesto a la violencia y la explotación, que se encuentra desprotegido como bien demuestra el hecho de que algunos/as de sus integrantes hayan sido multados o se les haya abierto un expediente de expulsión cuando se han dirigido a una comisaría a denunciar una agresión[11], aspecto que el Defensor del Pueblo ha recomendado corregir al Ministerio de Interior que, a su vez, ha hecho caso omiso a esta recomendación[12].

[11] Véase Ros (2021).

[12] Véase Defensor del Pueblo (2019) y Vargas (2021).

Diversas organizaciones han cifrado en alrededor de 600.000 el número de personas que se encuentran en España en situación administrativa irregular, cantidad que coincide básicamente con la que nosotros hemos calculado, grosso modo, y con todos sus matices. Aplicando algunos ajustes adicionales, otras entidades, como la Fundación porCausa, reducen esa cantidad a entre 390.000 y 470.000 personas (Fanjul y Gálvez-Iniesta, 2020). Esta misma organización, conjuntamente con Save the Children, alertaba hace unos meses sobre las repercusiones especialmente negativas que tiene esta situación para los cerca de 147.000 menores de 19 años que se encontrarían en España sin disponer de una autorización de residencia.

Aunque en un nivel distinto, también las personas que tienen una situación administrativa regular viven situaciones de desigualdad formal, por ejemplo, por lo que refiere a los derechos de participación política teniendo en cuenta que tan solo los y las nacionales de un reducido grupo de países[13], y bajo determinadas circunstancias, pueden ejercer el derecho al voto y solo en las elecciones municipales. A esto se añaden las múltiples barreras, muchas veces informales, que se interponen a la hora de garantizar escenarios abiertos a la participación de las personas con orígenes nacionales o adscripciones culturales diferenciadas que son desconsideradas en su diversidad o representadas como menos legitimadas para incidir en una sociedad que no les pertenece.

No debe perderse de vista, además, que incluso en relación a la garantía de aquellos derechos que sí se encuentran reconocidos por igual, con independencia de la situación administrativa y/o el país de nacionalidad, existen prácticas sociales e institucionales discriminatorias que hacen que, en la práctica, las personas de origen inmigrante no puedan ejercer esos derechos, en términos generales, con las mismas garantías que el resto, como vienen denunciando desde hace años diferentes entidades de la sociedad civil.

La desigualdad de derechos es hoy, en parte, un reclamo popular. Así lo atestigua el hecho que el 40% de los/as españoles/as se muestren

[13] Noruega, Ecuador, Nueva Zelanda, Colombia, Chile, Perú, Paraguay, Islandia, Bolivia, Cabo Verde, República de Corea y Trinidad y Tobago.

partidarios/as de que exista preferencia para los/as nacionales a la hora de acceder al sistema sanitario público o que el 53% defienda la preferencia nacional en el acceso a un puesto de trabajo o, en un plano diferente, en relación al derecho a la libertad religiosa, que el 43% considere aceptables las protestas vecinales contra la edificación de mezquitas (CIS, 2017). En parte, ese rechazo viene producido, o justificado, por la creencia extendida de que los/as extranjeros/as abusan de la sanidad pública (así lo cree el 52% de los/as españoles/as), hacen que baje la calidad de la atención sanitaria (41%) y reciben más ayudas aunque tengan los mismos recursos (48%).

¿El escenario post-covid va a favorecer una mayor restricción de derechos a la población de origen extranjero o, por el contrario, va a contribuir a la promoción de los mismos? Es imposible contestar esta pregunta en el momento actual pero puede intuirse que, si las condiciones de vida se endurecen y la necesidad se extiende, los discursos que abogan por la preferencia nacional podrán ganar adeptos y el rechazo a la inmigración incrementarse. Sin embargo, intuyo que más que las consecuencias directas de la crisis desatada por la pandemia, el virus que va a contribuir a la normalización de una restricción de derechos mayor va a ser el de la intolerancia y el racismo que se va instalando en las instituciones y en la sociedad de la mano de grupos que, con sus planteamientos racistas e islamófobos, están ocupando puestos de representación en los diversos niveles de representación política.

2.3. Condiciones de trabajo

Las condiciones de trabajo de la población migrante son especialmente duras y se desarrollan, en buena medida, en el ámbito de la economía sumergida, el único accesible para aquellos/as que se encuentran en situación de irregularidad administrativa. Esta población, además, no accede a las ayudas por desempleo ni a otras prestaciones como el ingreso mínimo vital recientemente aprobado en España. En el sector del trabajo doméstico y los cuidados, una buena parte de la actividad se ejerce sin contrato laboral, lo que comporta especiales perjuicios para sus trabajadoras, muchas de ellas migrantes, fácilmente prescindibles en contextos de crisis como el actual dado que no reciben indemnización

alguna en concepto de despido. En el ámbito del trabajo agrícola, las deplorables condiciones laborales y de habitabilidad de buena parte de los trabajadores temporeros, mayoritariamente inmigrantes, han sido denunciadas, entre otros, por el Defensor del Pueblo quien alerta de que la pandemia ha puesto de manifiesto "con toda su crudeza problemas que permanecían más o menos ignorados desde hace tiempo, haciendo saltar las costuras del sistema" [14].

En nuestro país, existe un mercado de trabajo segmentado en el que la *mano de obra* inmigrante se caracteriza por disponer de un estatuto laboral intensamente precarizado, con baja presencia de ocupados/as indefinidos/as a tiempo completo y alta presencia de trabajadores/as temporales, informales y de salarios bajos, configurándose una "precariedad inmigrante" que se encuentra, de forma evidente, por debajo de la precariedad nativa, como ha documentado la Fundación FOESSA en un informe reciente (Iglesias, Rua y Ares, 2020). Esta precariedad se ha puesto de manifiesto especialmente en estos meses, cuando, a pesar de hacerse cargo de buena parte de los trabajos esenciales, este colectivo se ha visto expuesto a especiales dificultades para conservar su empleo o para ejercerlo en condiciones de seguridad. Era algo previsible, que volverá a suceder en otros futuros contextos de crisis si no se consigue romper con esta desigualdad en el acceso y permanencia en el mercado de trabajo y en las condiciones laborales.

Los efectos del Covid-19 sobre la inmigración y el mercado de trabajo han sido analizados por Mahía (2021) en el último Anuario CIDOB de la Inmigración 2020, pudiéndose destacar los siguientes datos:

- Entre septiembre de 2019 y septiembre de 2020 el paro registrado entre los/as extranjeros/as creció un 44%, más del doble de lo que lo hizo entre la población española (20%).
- En el primer semestre de 2020, la práctica totalidad del incremento del desempleo se produjo en el colectivo extranjero.
- La caída del empleo ha tenido una especial incidencia en el sector doméstico, donde el 42% de los/as trabajadores/as

[14] Véase Defensor del Pueblo (2020).

formales son extranjeros/as, con una caída de las afiliaciones de un 5% entre febrero y septiembre 2020 mientras que la caída general fue de un 2,3%. Además, un 96% de las personas afiliadas en este sector son mujeres y se calcula que un tercio de esos/as trabajadores/as no están dados de alta (Parella, 2021, p. 106).

– Además, el importe medio de las prestaciones por desempleo es bastante menor entre los/as extranjeros que entre los/as nacionales (798 frente a 999 euros, en julio de 2020).

Por lo que refiere a la tasa de paro, esta viene siendo, de manera constante, significativamente superior entre la población extranjera. Los últimos datos disponibles de la Encuesta de Población Activa, correspondientes al primer trimestre de 2021, señalan que, mientras que para la población española la tasa de paro se sitúa en un 14,4%, su incidencia prácticamente se duplica para el caso de la población extranjera (26,2%) y asciende al 28,9% si se considera solo a la población extranjera extracomunitaria.

2.4. Condiciones de vida y salud

La desigualdad enferma y mata, como han demostrado, entre muchos otros, Benach y Muntaner (2005), y sitúa a los actores en escenarios muy diferentes para la prevención del contagio y la gestión del mismo, así como para el enfrentamiento emocional y psicológico de la situación pandémica y de los problemas a ella asociados. Si bien es cierto que la pandemia ha golpeado a todas las clases sociales, ya hemos referido que ni lo ha hecho con la misma intensidad ni con las mismas consecuencias. Mientras que algunos/as han aprovechado el confinamiento en pisos amplios y luminosos o en casas unifamiliares para descansar del ritmo trepidante de nuestro tiempo, leer, cocinar y subir fotografías y vídeos cargados de optimismo a las redes sociales, otros/as han vivido un infierno en sus casas: personas maltratadas (especialmente mujeres y niños/as pero también personas mayores), familias con múltiples problemas, personas solas sin apoyos sociales…

Los determinantes sociales de la salud hacen que las personas que tienen peores condiciones de vida en general dispongan también de mayores dificultades para vivir una vida saludable así como para hacer frente a crisis sanitarias y sociales como la que aquí nos ocupa. En esta pandemia hemos visto más clara que nunca la vigencia de esa frase que afirma que "lo importante en la salud no es tanto tu código genético como tu código postal".

Una clara expresión de las desiguales condiciones de vida de la población extranjera respecto a la española la encontramos año a año en la Encuesta de Condiciones de Vida del INE. De su última edición, de 2019, podemos destacar varios datos:

- La renta anual media por persona es de prácticamente el doble en la población española que en la extracomunitaria (12.707 euros frente a 6.635).
- Mientras que el 31% de los/as españoles/as manifiesta tener incapacidad para afrontar gastos imprevistos, esta cifra se dispara hasta el 63% en el caso de los/as extranjeros/as extracomunitarios/as.
- El 6% de las personas españolas no tiene la posibilidad de mantener su vivienda con una temperatura adecuada. En el caso de la población extracomunitaria, el porcentaje se eleva hasta el 22%.
- El 11% de los/as extracomunitarios/as no puede permitirse una comida de carne, pollo o pescado al menos cada dos días (3% de los/as españoles/as).

Los niveles de exclusión social, vinculados con la desigualdad de derechos y las malas condiciones de trabajo que ya se han venido mencionando, son alarmantemente superiores entre la población de origen extranjero (37,2%) y, particularmente entre la extracomunitaria (43%), que entre la población en general (18,4%), tomando como referencia los valores del Indicador Sintético de Exclusión Social que elabora la Fundación FOESSA (2019).

A estas desiguales condiciones de vida se suman las dificultades de acceso y disfrute de los servicios sanitarios debido a la existencia de

barreras formales (por ejemplo las derivadas de la necesidad de estar empadronado/a al menos 3 meses para poder acceder a una tarjeta sanitaria cuando se está en situación de irregularidad administrativa, o la exclusión sanitaria de los/as ascendientes reagrupados/as) e informales (barreras culturales, desinformación del personal de acceso, miedo a la deportación…).

3. ALGUNAS PROPUESTAS PARA UNA MEJOR GESTIÓN DE LOS DESAFÍOS ASOCIADOS A LA PANDEMIA

3.1. Promoción de derechos y regularización administrativa

Durante el confinamiento declarado en los primeros meses de pandemia se visualizó la importante aportación que las personas migrantes hacen en trabajos esenciales para el mantenimiento del bienestar colectivo, lo que abrió una ventana de oportunidad al reclamo de una regularización de aquellas personas que se encontraban en situación administrativa irregular. En ese contexto se lanzó la campaña Regularización Ya, a la que se adhirieron 1218 organizaciones y colectivos, para reclamar al gobierno del Estado una regularización que sacara de la exclusión a las miles de personas que viven en España sin sus papeles en regla. A pesar de que el momento podía plantearse como especialmente favorable, pudiéndose presuponer una mayor predisposición de la opinión pública a aceptar una medida habitualmente considerada bastante impopular, el gobierno nunca la aceptó. En su manifiesto, esta plataforma deja claros los motivos y razones por los que esa regularización se considera necesaria:

> "El Estado español nos pide que este virus lo paremos todas las personas unidas, pero nosotras no podemos luchar partiendo desde una posición tan desigual. Para salir todas de esta crisis sanitaria tenemos que hacerlo todas juntas, en igualdad de condiciones. No podemos seguir en este limbo vital y administrativo en el que nos sumerge y condena el racismo institucional. Apelamos a la voluntad política de acabar con las violencias estructurales que nos clasifican en las categorías de

> ciudadana/ inmigrante, "legal/ no legal", persona/ no persona" (Manifiesto #RegularizacionYa) [15]".

Este movimiento ha supuesto un claro ejemplo de cómo la sociedad civil organizada es capaz de trasladar sus demandas a la arena pública, con los efectos que esto tiene a la hora de visibilizar una problemática como esta y de incidir en la agenda de gobierno. De hecho, la reivindicación llegó hasta el Congreso de los Diputados en forma de proposición no de ley, debatida el 23 de septiembre y que rechazada con los votos en contra del PSOE, PP, Ciudadanos y VOX. Votaron a favor, Unidas Podemos, ERC, Bildu, Junts, BNG, Compromís, y Más País-EQUO. A pesar de que la iniciativa no contara con el apoyo suficiente, el trabajo de las personas y organizaciones que la promovieron ha constituido un interesante ejercicio de acción ciudadana protagonizado, en buena parte, por personas de origen inmigrante, algunas de las cuales se encontraban en el peor escenario para la participación al carecer de la documentación exigida para residir legalmente en España. López-Sala (2021) ha analizado cómo este movimiento puede ser considerado "un ejercicio paradigmático de ciudadanía performativa" y reivindicación de derechos que se ha caracterizado por su contestación sobre quién debe ser sujeto de derechos (los inmigrantes "*sinpapeles*"), la incorporación de otros sujetos políticos como entidades de la sociedad civil y partidos políticos, y la aplicación de principios de justicia e igualdad en sus reivindicaciones.

Paradójicamente, mientras los gobernantes españoles afirmaban que la Unión Europea no permitía este tipo de regularizaciones, sin tampoco proponer otras medidas que consiguieran reducir sustancialmente las cifras de personas en situación irregular, Italia y Portugal planteaban medidas encaminadas a favorecer la regularización. En Portugal, 356.000 personas con procesos de regularización en marcha vieron provisionalmente legalizada su situación (con datos de enero 2021). En Italia, se presentaron 220.000 solicitudes mayoritariamente de personas que trabajaban informalmente en el ámbito de los cuidados y del trabajo doméstico (también en los servicios agrarios).

[15] El manifiesto completo puede consultarse en https://ir.uv.es/hXHy8OA.

Un estudio reciente (Monras, Vázquez-Grenno y Elías, 2020) ha concluido que la última regularización que se produjo en España, en 2004, con alrededor de 600.000 solicitudes aceptadas, no produjo un efecto llamada y posibilitó un incremento de los recursos anuales de la Seguridad Social estimado en alrededor de 2.300 millones de euros.

Sin perder de vista que el único horizonte éticamente legítimo es sacar de las sombras a esas miles de personas que se encuentran desprotegidas, vulneradas y sometidas a una inseguridad jurídica y vital especialmente grave, otras vías quizá más fáciles de asumir para un gobierno que no mantiene una apuesta decidida en este campo pasarían por la flexibilización de los requisitos para acceder a autorizaciones de residencia por circunstancias excepcionales a través, básicamente, de la figura del arraigo social, o de aquellos que se solicitan para renovar autorizaciones de residencia preexistentes, con objeto de evitar así la denominada irregularidad sobrevenida.

3.2. Políticas públicas de integración y convivencia

Tras años de abandono de las políticas de integración y convivencia por parte del Estado, sin plan de integración definido (después de que expirara, en 2014, un frustrado PECI II de cuyo desarrollo nada se supo y menos aun de su prometida evaluación) ni una política activa de apoyo a las diferentes Comunidades Autónomas y entidades locales en este campo, urge recuperar el compromiso gubernamental con la inclusión y la interculturalidad. El impulso del Estado puede resultar decisivo para abrir la puerta a una mejor convivencia que neutralice el veneno del odio y la intolerancia que se extiende por la sociedad y por las instituciones. Tal y como se ha venido reivindicando desde diferentes instancias, el momento actual requiere especialmente de la reactivación del Fondo de Acogida e Integración y Refuerzo Educativo que facilitaría que los municipios dispongan de presupuesto para el desarrollo de políticas en este campo. El acuerdo de gobierno firmado entre el PSOE y Unidas Podemos[16] incluía la dotación de un fondo estatal de integración como instrumento esencial de colaboración del Estado con las

[16] Véase PSOE y Unidas Podemos (2019, p. 48).

comunidades autónomas y los municipios en este ámbito aunque, por el momento, ese fondo no se ha materializado.

Por otra parte, y con objeto de potenciar la buena convivencia, pero también la garantía de derechos y la lucha contra la discriminación y el racismo, resulta fundamental que los poderes públicos en los diferentes niveles (estatal, autonómico y local) apuesten por la interculturalidad como modelo de gestión de la convivencia basado en los principios de igualdad, diversidad e interacción positiva. Se necesitan compromisos sostenidos en el tiempo que no dependan del color de los gobiernos de turno y puedan trazar recorridos de fondo como los que precisa el desarrollo del paradigma intercultural. La ciudad de Barcelona es un claro ejemplo de compromiso político en este campo, por parte de diferentes gobiernos, lo que ha permitido desarrollar una trayectoria especialmente fructífera en el campo de las políticas de integración con vocación intercultural, tal y como hemos analizado en un trabajo reciente (Mora, 2020b).

Las entidades de la sociedad civil y los movimientos sociales también están llamados a jugar un papel clave en la construcción de la interculturalidad, tal y como han demostrado en los últimos años con diversas iniciativas locales de promoción del encuentro y el diálogo intercultural en un sinfín de municipios.

La lucha contra el racismo y la discriminación se vuelve una prioridad en ese contexto de discursos de odio y criminalización del "otro" de la que hablábamos al inicio del texto. Para ello, algunos instrumentos, como las estrategias antirrumores que se han venido implantando en diversos territorios del Estado, se han mostrado especialmente efectivos. Ante el avance de las fuerzas políticas que sostienen discursos abiertamente racistas y de los ataques a entidades sociales y personas migrantes por parte de personas alimentadas por las dinámicas de odio que se están implantando con fuerza, urge reflexionar sobre qué tipo de estrategias pueden ser más útiles para enfrentar el racismo y el antipluralismo y evitar que estos se sigan extendiendo por la sociedad. También resulta fundamental estrechar la colaboración entre los diferentes actores sociales e institucionales para avanzar hacia respuestas coordinadas que puedan ser más efectivas, así como articular las nuevas

luchas procedentes de los colectivos que se autocalifican como "racializados" con aquellas que vienen funcionando desde hace años desde movimientos de personas que luchan por los derechos de las personas migrantes y por la buena convivencia aunque, mayoritariamente, no hayan tenido experiencias migratorias previas.

4. REFERENCIAS

Aguilar, M.J. y Buraschi, D. (2019). Racismo "democrático" y fronteras morales: cómo construir una ciudadanía insurgente. En Á. Solanes (dir.), *Discriminación, racismo y relaciones interculturales* (págs. 155-188). Thomson Reuters.

Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Paidós.

Benach, C. y Muntaner, J. (2005). *Aprender a mirar la salud. Cómo la desigualdad social daña nuestra salud*. El Viejo Topo.

Bourdieu, P. P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Istmo.

Carrasco, L. (17 de septiembre de 2020). No es "el modo de vida de nuestra inmigración" sino la precariedad: los datos desmontan la teoría de Ayuso sobre la segunda ola. *Infolibre.* https://ir.uv.es/cLCKaF5

Centro de Investigaciones Sociológicas. (2017). *Actitudes hacia la inmigración (X)*. https://ir.uv.es/qq0jneL

De Lucas, J. (2017). Negar la política, negar sus sujetos y derechos (las políticas migratorias y de asilo como emblema de la necropolítica). *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, nº 36, 64-87.

Defensor del Pueblo (29 de julio de 2019). El Defensor del Pueblo reclama que los extranjeros en situación irregular víctimas de delito puedan denunciar sin temor a ser expulsados, https://ir.uv.es/85chwYJ

Defensor del Pueblo (21 de julio de 2020). El Defensor pide que se garanticen los derechos laborales y unas condiciones de habitabilidad dignas para los temporeros agrícolas. https://ir.uv.es/9PVHhnx

Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Taurus.

European Centre for Disease Prevention and Control (2021). *Reducing COVID-19 transmission and strengthening vaccine uptake among migrant population in the EU/EEA*. https://ir.uv.es/VuV8hkv

Fanjul, G. y Gálvez-Iniesta, I. (2020). *Extranjeros: sin papeles e imprescindibles. Una fotografía de la inmigración irregular en España*. Fundación porCausa. https://ir.uv.es/RkwnX11.

Fundación FOESSA (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*, Fundación FOESSA. https://ir.uv.es/7o5Nba3

Gross, C.P., Essien, U.R., Pasha, S., Gross, J.R., Wang, S. y Nunez-Smith, M. (2020). Racial and ethnic disparities in population-level Covid-19 mortality. *Journal of General Internal Medicine*, nº 35, 3097-3099.

Iglesias, J., Rua, A. y Ares, A. (2020). *Un arraigo en el alambre. La integración social de la población de origen inmigrante en España*, Fundación FOESSA. https://ir.uv.es/6qc0IVi

López-Sala, A. (2021). Luchando por sus derechos en tiempos de Covid-19. Resistencias y reclamaciones de regularización de los migrantes *sinpapeles* en España. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana-REMHU*, v. 29, nº 61, 83-96.

Mahía, R. (2021). Los efectos del Covid-19 sobre la inmigración en España. Economía, trabajo y condiciones de vida. En J. Arango, B. Garcés, R. Mahía y D. Moya (dir.), *Inmigración en tiempos de Covid-19. Anuario CIDOB de la inmigración en España 2020* (págs. 68-81). CIDOB. https://ir.uv.es/C5QJobU

Monras, J., Vázquez-Grenno, J. y Elias, F. (2020). Understanding the effects of granting work permits to undocumented migrants, Barcelona Graduate School of Economics Working Paper Series, Working Paper nº 1228. https://ir.uv.es/B8oUU6M

Mora, A. (2020a). Inmigración, desigualdad y Covid-19: una aproximación desde la realidad en España. En R. Baeninger, L.R. Vedovato y S, Nandy (coords.), *Migraçoes internacionais e a pandemia de Covid-19* (págs. 138-148). Universidade Estadual de Campinas.

Mora, A. (2020b). Las políticas de integración de Barcelona, Valencia y Madrid en la legislatura 2015-2019: un análisis desde los actores políticos. En Á. Solanes y A. Mora (dirs.), *Políticas públicas, interculturalidad y convivencia. Las políticas de integración en Madrid, Barcelona, Valencia y Zaragoza* (págs. 59-105). Tirant lo Blanch.

Parella, S. (2021). El sector del trabajo del hogar y de cuidados en España en tiempos de Covid-19. En J. Arango, B. Garcés, R. Mahía y D. Moya (dir.), *Inmigración en tiempos de Covid-19. Anuario CIDOB de la inmigración en España 2020* (págs. 103-114). CIDOB. https://ir.uv.es/C5QJobU

PSOE y Unidas Podemos (30 de diciembre de 2019). Coalición progresista. Un nuevo acuerdo para España. https://ir.uv.es/2wREasJ

IDENTIDAD TERRITORIAL DE UN DISTRITO INDUSTRIAL HISTÓRICO RECONVERTIDO DURANTE LA PANDEMIA: EL CLÚSTER TEXTIL SANITARIO DE ONTINYENT (VALENCIA, ESPAÑA)

ROSA MECHA LÓPEZ
Departamento de Geografía
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La primera ola de la pandemia de COVID-19 nos mostró el frágil talón de Aquiles de la globalización económica y la descentralización productiva de muchos sectores, entre ellos el textil sanitario: la dependencia manufacturera de productos básicos como las mascarillas, agravada por la no existencia de reservas estratégicas de estos productos. Con la deslocalización manufacturera a países de mano de obra barata se esfumaron las oportunidades laborales y se incrementó la despoblación de los territorios ligados a los distritos industriales textiles tradicionales.

Pero la llegada de la crisis sanitaria provocada ha recuperado la importancia de la proximidad y ha hecho resurgir el saber hacer manufacturero textil, de la mano de territorios y sociedades inteligentes que han sabido aprovechar la nueva coyuntura y el nuevo nicho de mercado que se ha abierto. En esta comunicación se analiza, mediante una metodología multimétodo, un estudio de caso siguiendo el proceso desde su conformación a mediados del año 2020 hasta la actualidad, ligado a su identidad territorial: el Clúster Textil Sanitario de Ontinyent (Valencia).

Como conclusiones se señala que apoyar y generar tejido industrial es mantener y crear empleo, supone fomentar la inversión, anima la innovación y consigue desarrollo territorial y frenar la pérdida de población.

Apoyar los distritos industriales especializados en espacios rurales y ciudades pequeñas siempre será garantía de éxito. Parece que la estrategia europea de apoyar la *Smart Specialization* va por ese buen camino y esperemos que ahora se refuerce. Aprovechemos las lecciones aprendidas y los fondos del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia 2021-2023, para añadir a las 130 medidas elaboradas por la Comisión Delegada del Gobierno para el Reto Demográfico el fomento y apoyo de los Sistemas Productivos Locales como territorios de saber-hacer e inteligencia colectiva. El estudio de caso presentado es un excelente ejemplo de reconversión contrarreloj en tiempos de pandemia y de éxito pospandemia, ligado a un sustrato territorial indispensable.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

La crisis económica de 2008 provocó un desmantelamiento importante (ya iniciado desde finales del siglo pasado) de muchos de los Sistemas Productivos Locales (SPL) en España, y en concreto en la Comunidad Valenciana (Salom y Albertos, 2014), ligados al sector textil-confección, que vieron cómo la mayor parte de la manufactura se trasladaba a países lejanos de mano de obra barata con los que era difícil competir, sin importar las grandes distancias que recorrían las mercancías textiles hasta llegar a nuestras tiendas locales. Con la descentralización manufacturera se esfumaron las oportunidades laborales y se incrementó la despoblación de los territorios ligados a los distritos industriales textiles tradicionales (Alonso Santos, 2012).

Pero además esta nueva coyuntura provocada por la pandemia de la COVID-19 nos ha mostrado el frágil talón de Aquiles de la globalización económica y la descentralización productiva (Myro, 2008): la dependencia manufacturera de productos básicos como las mascarillas, agravada por la no existencia de reservas estratégicas de estos productos ni de prácticamente empresas fabricantes especializadas en los primeros meses de la primera ola.

El colapso generado por la crisis sanitaria y la reducción de la movilidad de personas y de mercancías recuperó de golpe la importancia de la proximidad (Méndez, 2020) e hizo resurgir el saber hacer latente

manufacturero textil, de la mano de territorios y sociedades inteligentes que han sabido organizarse, cooperar, trabajar en red e innovar aprovechando la nueva coyuntura y el nuevo nicho de mercado que se ha abierto. Las empresas de los distritos textiles (y también del calzado) resilientes de algunas regiones españolas fueron capaces de empezar a fabricar mascarillas en las primeras semanas de la pandemia, cuando la escasez era un problema muy grave debido al cierre de fronteras.

En este contexto, se plantea como hipótesis de la investigación que gracias a la fuerte identidad territorial emprendedora y especializada y la inteligencia colectiva basada en la cooperación de varios agentes y actores sociales y empresariales del municipio valenciano de Ontinyent, fue posible la creación en un tiempo récord de un clúster textil sanitario. La tradición textil del territorio estaba a punto de materializarse en el Museo Textil de la Comunidad Valenciana construido en el municipio justo antes de la llegada de la pandemia (inaugurado finalmente en el mes de noviembre de 2020), y se unía a un deseo comarcal por la recuperación de la actividad manufacturera muy vivo desde el año 2014 cuando se había creado la Plataforma por la Reindustrialización Territorial de la mano de varias asociaciones de empresarios de la zona.

A partir de la hipótesis inicial, el objetivo de la investigación es analizar y comprender todos los elementos del sustrato territorial que hicieron posible esta reconversión, y que pusieron en marcha la maquinaria textil de forma tan eficiente y rentable, pero, sobre todo, por una razón sanitaria y humanitaria. Se analizan las actuaciones, los agentes y actores y todas las componentes del territorio que se combinan para la conformación del clúster y para su desarrollo y éxito.

3. METODOLOGÍA Y FUENTES

La investigación se ha realizado siguiendo una metodología multimétodo que ha integrado tanto análisis cuantitativo de datos como técnicas cualitativas. El inicio del estudio (durante la primera ola de la pandemia en España bajo un estricto confinamiento) se realizó utilizando como fuentes principales las noticias aparecidas en diversos medios de comunicación (locales, regionales y nacionales), fundamentalmente en

prensa escrita digital, con las que se ha realizado un inventario cronológico del proceso de creación.

Posteriormente, la información empresarial se ha extraído de las páginas webs tanto del propio clúster analizado como de la Asociación de Empresarios Textiles de la Comunidad Valenciana (ATEVAL, con sede en el municipio). Junto a la combinación de todas estas fuentes de información, ha sido fundamental la revisión de la memoria realizada por el ayuntamiento de Ontinyent sobre el primer año del convenio firmado con ATEVAL, facilitada por la propia alcaldía.

En cuanto a la información estadística, se han utilizado como fuentes fundamentales la base de datos demográfica y socioeconómica del Instituto Nacional de Estadística (INE) y la ficha municipal de 2021 de la Consejería de Economía Sostenible, Sectores Productivos, Comercio y Trabajo de la Generalitat Valenciana. Los datos de contratación por sectores de actividad se han completado con las estadísticas del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), y los datos de desempleo con las Estadísticas SISPE del Servicio Valenciano de Ocupación y Formación.

En las entrevistas realizadas se ha contado con la información facilitada por el ayuntamiento y por personal técnico de ATEVAL y de la administración y coordinación del clúster. Además, es importante señalar que varios periodistas de medios locales de la comarca, que han estado siguiendo día a día la creación del clúster, también han proporcionado información clave relevante para la investigación. Por último, la participación en un foro de debate sobre el clúster textil sanitario con ponentes invitados empresariales, institucionales y académicos, fue también una importante fuente de información cualitativa al funcionar como un auténtico grupo de discusión.

4. MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN

En el análisis e investigación de SPL y Medios Innovadores (MI) se han intentado estudiar en múltiples ocasiones las precondiciones o prerrequisitos para la conformación de un distrito empresarial especializado, que se constituyen como el sustrato territorial imprescindible para el

éxito de la cooperación y la innovación. La cuestión sobre los factores que pueden explicar la cristalización de un clúster en ciertas regiones y en un momento determinado, ha sido muy debatida desde finales del siglo pasado. La discusión se relaciona con los denominados enfoques ecológicos en Geografía, que buscan identificar y caracterizar los medios propicios para el surgimiento de iniciativas innovadoras. A partir de los numerosos trabajos empíricos que se han llevado a cabo en décadas anteriores, las precondiciones o requisitos que parecen favorecer la formación de distritos industriales se pueden sintetizar en tres bloques (Climent, 2000; Mecha, 2002; Méndez y Alonso, 2002; Márquez, 2018).

4.1 el contexto territorial

Frente a su escasa presencia en lo que suele calificarse como espacio rural profundo, los SPL suelen surgir y prosperar sobre todo allí donde existe un tejido territorial denso, pueblos grandes o ciudades pequeñas y medias (capitales comarcales), capaces de asegurar la provisión de servicios básicos a las empresas, así como la existencia de equipamientos e infraestructuras suficientes en cantidad y calidad para hacer posible un funcionamiento eficaz. En los casos de espacios rurales de escasa complejidad funcional, suelen localizarse en zonas periurbanas o satisfactoriamente comunicadas con los centros de servicios, o bien en municipios rurales organizados en torno a una cabecera comarcal. En definitiva se establece una creciente relación entre las características y dinamismo de las redes empresariales y las de la red territorial que las sustenta.

4.2 EL CONTEXTO ECONÓMICO-ESPACIAL

La promoción industrial de cualquier territorio exige, como requisito previo e indispensable, la existencia de unos recursos productivos básicos. En tal sentido, la presencia de unos recursos humanos suficientes en cantidad (lo que excluye a las áreas fuertemente despobladas), y con cierta cualificación laboral (que a veces corresponde a un patrimonio de saber hacer heredero de una tradición artesanal), resulta ineludible. En este caso, el surgimiento de iniciativas

empresariales de carácter endógeno se ve favorecido allí donde existe una tradición laboral de autonomía y una estructura económica que combinó tradicionalmente actividades diversas (agrarias, comerciales, artesanales...), favorecedoras de una cierta acumulación de capital, a las que pueden sumarse en ocasiones inversiones externas atraídas por algún tipo de ventajas competitivas.

4.3 el contexto socio-institucional

En la base de lo que se denomina la "atmósfera industrial" se encuentra un entorno social e institucional que favorece la construcción social del mercado y la innovación, y que supone la combinación de los siguientes componentes:

- La presencia de un sistema de valores compartidos por la comunidad local que favorece sinergias entre los agentes locales, relacionándose con un cierto grado de cohesión social, que actúa como amortiguador de posibles conflictos y somete la defensa de los diversos intereses en juego a ciertas normas. La tradición de cooperación favorece una mayor propensión al establecimiento de relaciones de colaboración interempresariales que la existente en áreas donde el individualismo y la competencia son comportamientos dominantes.

- La existencia de relaciones familiares y comunitarias densas, que estructuran la sociedad local y sirven de soporte al mantenimiento de vínculos estables entre las propias empresas, justifican una combinación que algunos han considerado paradójica de tradición y modernidad.

- La presencia de agentes locales muy activos (ayuntamientos, asociaciones empresariales, centros tecnológicos,...), capaces de impulsar la aparición de iniciativas empresariales de cooperación, el trabajo en red, fomentar y difundir la innovación, o favorecer la concertación social.

A partir de este marco teórico, la investigación de los factores que llevaron a la conformación del clúster textil sanitario de Ontinyent en un

tiempo récord podrá mostrar cuál de los tres contextos ha sido el más importante o bien si el éxito de la rápida reconversión ha sido la combinación inteligente de los tres.

5. RESULTADOS

5.1. Localización territorial de Ontinyent como capital comarcal

El municipio de Ontinyent se encuentra situado en la zona oriental de España, en la Comunidad Autónoma Valenciana y al sur de la provincia de Valencia. Se encuentra próxima y bien comunicada con municipios de Castilla-La Mancha como Almansa y Albacete (véase el mapa 1), así como varios relevantes de la Comunidad Valenciana como Alcoy, Villena, Elche y Elda en los que son conocidos SPL del sector del calzado y del sector textil.

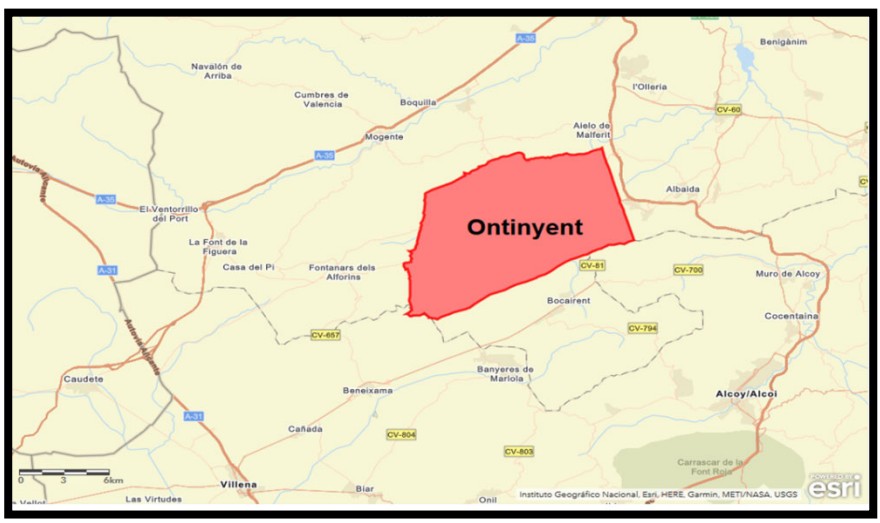
Ontinyent está situado a unos 85 km de la capital provincial Valencia y a unos 88 km de la ciudad de Alicante, siendo un municipio valenciano de interior alejado de la costa. Limita con los términos municipales rurales de Bocairent en el sudeste, Agullent al este, Aielo de Malferit en el nordeste, Mogente y Vallada en el norte, Fontanars dels Alforins y Banyeres de Mariola (Valencia/Alicante) en el suroeste y Alfafara (Alicante) en el sur. Ontinyent es la capital de la denominada comarca del Valle de Albaida (véase el mapa 2) y como tal desempeña una función importante como economía de aglomeración empresarial y de servicios.

MAPA 1. Localización del municipio de Ontinyent en España y en la Comunidad Valenciana.



Fuente: Elaboración propia.

MAPA 2. Localización del Clúster Textil de Ontinyent en su contexto comarcal.



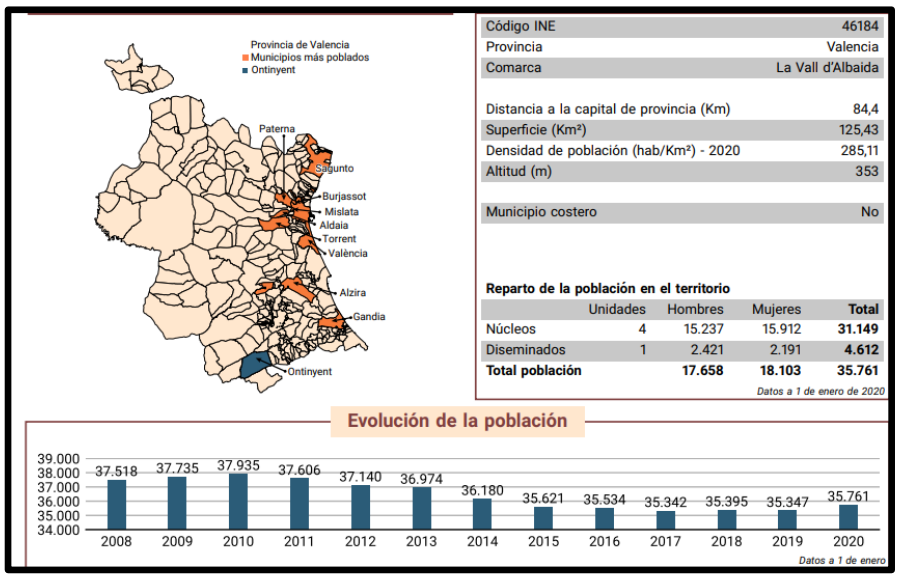
Fuente: Elaboración propia.

El municipio tiene un hospital y otro en construcción, y cuenta incluso con un Campus Universitario de la Universidad de Valencia en el que se imparten, entre otras formaciones, un Grado de Administración y Dirección de Empresas.

4.2. Análisis sociodemográfico del municipio como pequeña ciudad o pueblo grande

El municipio de Ontinyent contaba en 2020 con una población de 35.761 habitantes, 414 más que el año anterior pero tras haber sufrido desde 2010 una pérdida de más de 2.00o habitantes en un descenso gradual a lo largo de la última década, como refleja la ficha municipal elaborada por la Consejería de Economía Sostenible, Sectores Productivos, Comercio y Trabajo de la Generalitat Valenciana. Según datos del padrón continuo, en marzo de 2021 ya había superado los 36.000 habitantes. Su densidad de población es superior a los 280 hab/km^2.

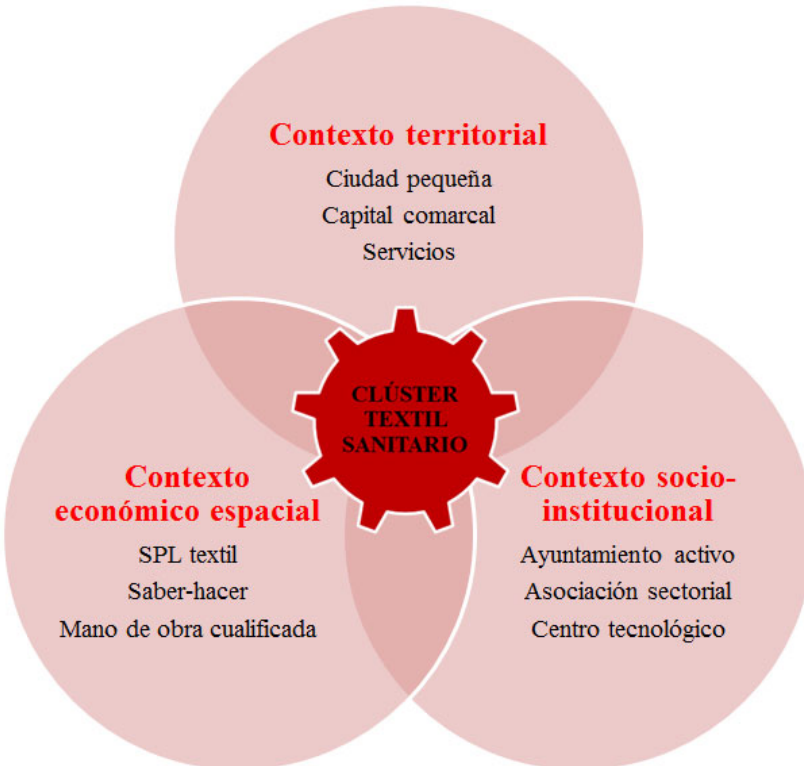
FIGURA. 1: *Ficha municipal 2021 de Ontinyent.*



Fuente: Consejería de Economía Sostenible, Sectores Productivos, Comercio y Trabajo de la Generalitat Valenciana, edición 2021.

Con este volumen de población Ontinyent se puede considerar un pueblo grande o una ciudad pequeña, si se considera su función como capital de una comarca rural que combina las actividades agrarias (fundamentalmente frutales, viñedos y olivares) con las industriales.

FIGURA. 2: *La combinación del triple contexto favorable del municipio de Ontinyent como precondición del éxito de la conformación del Clúster Textil Sanitario.*



Fuente: elaboración propia

4.3. Economía espacial basada históricamente en el sector textil

La economía de Ontinyent se ha basado históricamente sobre todo en la industria textil, con grandes empresas que a lo largo de los años han sido referencia en España e internacionalmente (Paduana, Atrium, Manterol, Colortex, Revert, Tejidos Reina, Textils Mora o Mopatex,

son solo algunos ejemplos). Sin embargo, la crisis del sector textil se ha hecho patente en la comarca desde finales del siglo pasado y sobre todo a partir de la primera década del siglo XXI tras la crisis económica de 2008, habiendo cerrado en esta pequeña ciudad no solo empresas que por su fortaleza eran bandera de la industria ontiñentina (como textil Paduana y sus famosas mantas, y dentro del género de punto la fábrica de Joaquín Torró), sino también muchas otras de menos fuerza y algunas industrias y empresas de otros sectores auxiliares que dependían del sector textil.

La primera fase del Museo Textil de la Comunidad Valenciana, recientemente inaugurada en el mes de noviembre en el municipio, quiere dar muestras de su importante identidad territorial ligada a la tradición industrial histórica en el sector. Está situado en la 2ª planta del Palau de la Vila y muestra una excelente colección integrada por diferentes objetos que datan desde el siglo XVIII hasta nuestros días, a través de los cuales se narran los diferentes procesos artesanales de la producción textil. El museo se estructura en tres salas, dedicadas a los instrumentos, la elaboración y los tejidos. En un futuro contará también con un centro de formación.

Antes de la pandemia de la COVID-19 las empresas textiles de Ontinyent estaban especializadas fundamentalmente en textiles para el hogar y en textiles deportivos, eso sí sostenibles y elaborados con materiales reciclados innovadores hoy, pero procedentes de una tradición histórica a partir de la borra de la lana.

En torno al hábitat residencial y de servicios concentrado, el municipio cuenta con 4 polígonos industriales, tres de ellos muy próximos al núcleo urbano y el cuarto algo más alejado. La propia toponimia del callejero del polígono industrial más grande hace referencia al sector de especialización histórica local: avenida del Textil, calle de las Madejas, calle Hiladura, calle de los Batanes, etc. (véase la fotografía aérea que muestra la fig. 3).

FIGURA 3. *Plano del polígono industrial El Plá de Ontinyent con un callejero dedicado al sector textil*

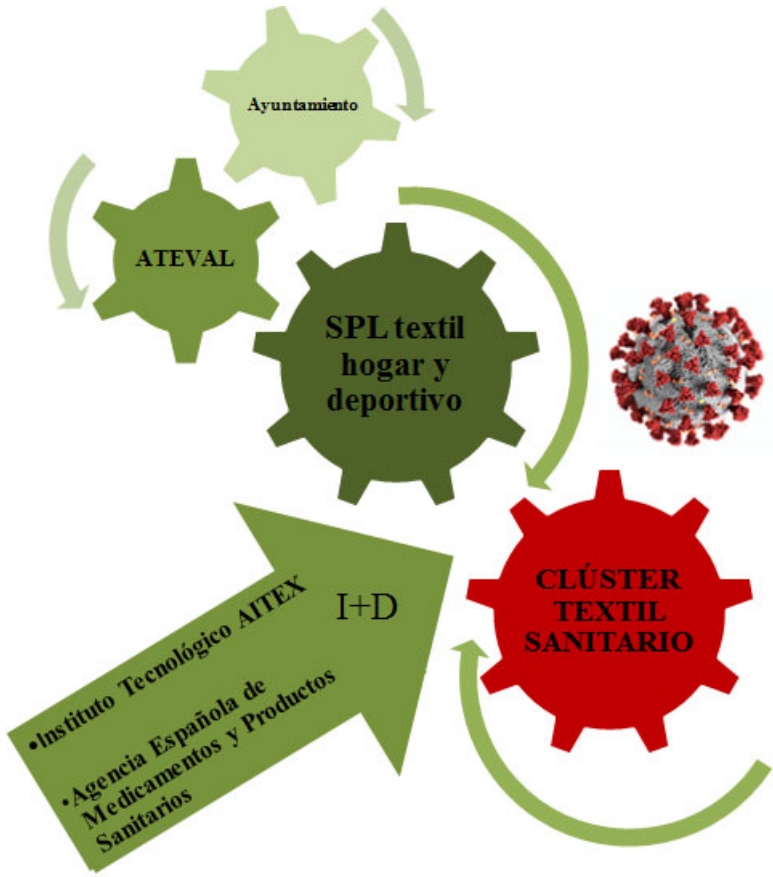

Avenida del Textil
Calle de los Bordadores
Calle de los Tintes
Calle del Jacquard
Calle de la Hilatura
Calle de los Telares
Calle de los Tejedores
Calle de los Hilos
Calle de los Tintes
Calle de los Bordadores
Calle de la Hilatura
Calle de los Telares
Calle del Jacquard
Calle de los Tejedores
Calle de los Hilos
Avenida del Textil
Avenida del Textil
Avenida del Textil

organigrama municipal cuenta entre otras con un Área Territorial y de Servicios Municipales y otra de Política Económica, Sostenibilidad y Proyectos Europeos. El ayuntamiento ha puesto en marcha en los últimos años las siguientes macroiniciativas territoriales:

- El Plan Urbano de Actuación Municipal (PUAM), que constituye un proceso de carácter estratégico local que pretende establecer y definir las líneas de actuación del municipio, con la finalidad de incorporar los objetivos establecidos por la Agenda 2030 en el marco del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las prioridades futuras respecto a obras y servicios en la agenda urbana municipal. El objetivo es avanzar en el diseño de un municipio más habitable, justo, inclusivo, saludable, inteligente y sostenible, que son en definitiva los grandes retos de la planificación estratégica urbana de la UE para la década 20-30. Esta iniciativa incluye el establecimiento de una hoja de ruta de las actuaciones e integra la participación ciudadana a través de encuestas y grupos de trabajo.

- La Estrategia de Desarrollo Urbano Sostenible Integrado (EDUSI) financiada con los Fondos Europeos FEDER, denominada «Ontinyent Juntos por Europa». Con este proyecto, puesto en marcha en 2018, Ontinyent apuesta por ser una ciudad capaz de reinventarse a partir del uso de la tecnología, de forma que fomente la gestión eficiente de los espacios administrativos, económicos, sociales y urbanos; permita el reciclaje de espacios urbanos degradados como nodos de conexión y movilidad, así como de dinamización económica y cultural; e impulse la rehabilitación integrada de suelos urbanos e integración del activo natural de la ciudad. El proyecto incluye 9 actuaciones fundamentales: modernización de la administración, eficiencia energética, regeneración de la vivienda pública, rehabilitación patrimonial, formación e inserción laboral, movilidad sostenible, recuperación ambiental, Smart City-ciudad inteligente y reactivación económica.

FIGURA 4: *Diagrama de los agentes impulsores de la conformación del Clúster Textil Sanitario de Ontinyent*



Fuente: elaboración propia.

4.4.2. La Asociación de Empresarios Textiles de la Comunidad Valenciana (ATEVAL)

Esta asociación regional y sectorial tiene como principal reto defender y representar los intereses comunes de las empresas del sector textil valenciano. Fue fundada en 1977 y tiene su sede en Ontinyent, en el polígono industrial El Plá. Entre sus servicios ofrece *lobby* empresarial, transferencia y gestión del conocimiento, comercialización e

internacionalización, y eficiencia económica. Entre sus departamentos cuenta con un área de Promoción Comercial y Propiedad Industrial, Medio Ambiente y Eficiencia Económica, y Competitividad e Innovación. En su propia web alberga la Asociación Comarcal de Empresarios Textiles (ACETEX).

En el peor momento de desabastecimiento de productos textiles sanitarios en España, esta asociación creó la web www.productosemergencias.com como plataforma o portal de oferta y demanda centralizadas de las empresas valencianas fabricantes.

4.4.3. La Asociación de Investigación de la Industria Textil (AITEX)

Este centro tecnológico nació en 1985 como una asociación privada de investigación, ensayos de caracterización y certificación de artículos y materiales textiles con aplicación a muy diversos sectores como hogar, moda e indumentaria, salud y medicina, higiene y cosmética, ropa laboral, equipos de protección individual, deporte y ocio, transporte público, automoción, náutica, aeronáutica, obra civil y construcción, superficies deportivas, etc… Funciona como un instituto tecnológico y cuenta con 12 laboratorios especializados. Tiene su sede en Alcoy, municipio situado a 35 km de Ontinyent.

Su objetivo fundamental es generar conocimiento tecnológico y transferirlo a las empresas textiles, para que sean más competitivas, creen más valor, y tengan acceso a nuevas oportunidades de negocio. Por este motivo, desde el instituto se fomenta la modernización y la introducción de las tecnologías emergentes y nuevas mediante la realización de proyectos de I+D y, en general, de actuaciones que contribuyen al progreso industrial del sector. Así como, proveer a las empresas de las certificaciones de producto adecuadas para que puedan competir en el mercado internacional y facilitar su entrada en nichos de mercado de alto valor añadido.

AITEX es, actualmente, en el ámbito nacional, el centro de referencia de investigación, innovación y servicios técnicos avanzados para las empresas de los sectores textiles, confección y textiles técnicos. Dispone de una red de nueve Oficinas Internacionales al servicio de las

empresas asociadas y clientes en 50 países. Además, el impulso de la internacionalización lo ha posicionado como referente en Europa. En lo que se refiere a las actividades de investigación, ha firmado múltiples acuerdos bilaterales con centros de todo el mundo, para el intercambio de experiencias, participando en proyectos internacionales de I+D+I, generando conocimiento para aportar valor a empresas del sector. En materia de laboratorios, ofrece a las empresas las más modernas y únicas infraestructuras y equipos de laboratorio para la caracterización de sus productos, control de calidad y certificación, según las normas y estándares internacionales. De hecho, actualmente es uno de los centros de Europa con un mayor alcance técnico de acreditación de la calidad de ensayos de laboratorio por ENAC – ILAC (la entidad nacional de acreditación y su paraguas de marca europeo).

Además, AITEX lleva a cabo una importante tarea de formación de técnicos especializados para las empresas del sector, ofrece un amplio catálogo de cursos técnicos, formación "in company", y la impartición de dos títulos universitarios en colaboración con la Universidad Politécnica de Valencia, el Máster Universitario en Ingeniería Textil y el Diploma Universitario de aplicaciones textiles. El instituto surgió a iniciativa de los empresarios textiles y de la Generalitat Valenciana a través del IMPIVA (hoy IVACE, Instituto Valenciano de la Competitividad Empresarial). Está inscrito en el registro de Centros de Innovación y Tecnología y en el de Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI). Pertenece a la Federación Española de Entidades de Innovación y Tecnología (FEDIT), a la Red de Institutos Tecnológicos de la Comunidad Valenciana (REDIT) y forma parte de numerosos comités técnicos y otras muchas entidades nacionales e internacionales.

En definitiva, la colaboración de estos tres agentes clave desde el principio de la pandemia dio como resultado en muy pocos meses la creación del Clúster Textil Sanitario de Ontinyent, cuya cronología contrarreloj de su conformación es fruto de la "atmósfera industrial" y del "saber-hacer tradicional" pre-existentes y latentes, unidos a la extraordinaria cooperación social, empresarial e institucional, el impulso de la innovación en todos los sentidos (de producto, organizativa y social) y la emergencia de una inteligencia territorial colectiva (Ministerio de

Energía, Turismo y Agenda Digital, 2017) en una situación de crisis humanitaria extrema (véase en la figura 2 el diagrama de la conformación del clúster).

Tras la autorización preceptiva por parte de la Generalitat Valenciana, el 6 de julio de 2020 se firmó un convenio entre el ayuntamiento y ATEVAL para la creación oficial del clúster. A continuación ambas instituciones buscaron inmediatamente el apoyo del centro tecnológico sectorial para que ayudara a las empresas a alcanzar la calidad textil sanitaria necesaria, con el fin de conseguir la certificación por parte de la Agencia Española de Medicamentos y Productos Sanitarios (AEMPS).

Con el apoyo financiero del ayuntamiento, las asociaciones empresariales comarcales y regionales y el instituto tecnológico textil cercano, las empresas preexistentes del sector textil hogar y deportivo (fundamentalmente) y de otros sectores auxiliares (embalajes, envases, maquinaria, pantallas, mamparas, etc) consiguieron adaptar en tiempo récord sus instalaciones, adquiriendo maquinaria con tecnología punta, gestionando sus licencias, certificaciones y homologaciones y ampliando y formado sus plantillas para iniciar una nueva línea de producción y de negocio.

Sus nuevos productos de calidad certificada (mascarillas, textil sanitario en general como batas, monos, gorros o maguitos, y otros productos de ámbito hospitalario como mantas o sábanas o de nueva creación) están en los mercados nacionales desde mediados del año 2020 con una imagen de marca territorial y sectorial representada por el logotipo "Tèxtil Ontinyent". Actualmente 41 empresas del municipio forman parte del clúster textil sanitario (véase la tabla 1), que en total cuenta con alrededor de 60 empresas de toda la comarca y la región valenciana.

Los nuevos productos sanitarios fabricados incluyen tanto productos textiles como elementos y procesos textiles auxiliares, y se abren a una gama tanto de uso médico exclusivo y de lencería hospitalaria, como de productos sanitarios enfocados a la población general. A esta variedad se añaden empresas de maquinaria para la fabricación textil y, por supuesto, fabricación de tejidos que se han reconvertido a la manufactura

de textiles médico-sanitarios. Junto a estos productos del sector textil, se fabrican además otros productos sanitarios como gafas y pantallas, desinfectantes y equipos y dispositivos. En la tabla 2 que se presenta a continuación se puede ver toda esta impresionante gama de productos fabricados desde mediados de marzo de 2020.

Algunos de los productos textiles sanitarios supusieron una gran innovación en el mercado en esa coyuntura como las mascarillas biocidas *Ecodry* (de la empresa Atenzza) o la manta-escuela (de Textils Mora), que tuvieron una enorme visibilidad en los medios de comunicación.

4.5. Análisis de la creación de empleo gracias al éxito del SPL textil sanitario

Los primeros datos analizados de la evolución del empleo en el municipio de Ontinyent durante los primeros meses del año 2021 muestran un descenso del desempleo. Desde la primera ola de la pandemia se logró sacar a más de un millar de personas de las regulaciones temporales de empleo, gracias a la reconversión de las empresas textiles y auxiliares convertidas a contrarreloj en fabricantes de productos sanitarios muy demandados en la coyuntura. En febrero de 2021 las empresas del Clúster Textil Sanitario de Ontinyent ya habían conseguido reducir el paro en un 3,15%. Desde el ayuntamiento se están ampliando los polígonos industriales ante la perspectiva de la creación de nuevas empresas y, por tanto, de empleo.

TABLA 1. *Empresas del Clúster Textil Sanitario con fábrica en Ontinyent, clasificadas por tipos de productos.*

FABRICANTES DE MASCARILLAS	FABRICANTES DE TEXTIL SANITARIO	FABRICANTES DE OTROS PRODUCTOS AUXILIARES
Atenzza, Cañete, Casa-Med, Confecciones Silbe, Cotoblau, Feel Contracts, Mollá, Girones, Indigo Fabrics, Laborex, Madyval Textil, Martina Home, Magapunt, Mila Rosa, Nelvima, QD Health, SG-Hogar Textils Mora	Atenzza, Campos Montaverner, Cañete, Cotoblau, Mollá, Tejidos Reina, Laborex, Manterol, Martina Home, Muvu, Ontebies, Texfelpa	**Bervibox:** envases y embalajes. **BlinDecor:** separadores de protección personal, pantallas y mamparas. **Confecciones Gramage:** remalladoras, batas de hospital, etc. **Corbisa:** cintas, bieses, etc. **Denisa Home:** remalladores, etc. **Grupo Innova:** productos sanitarios, sistemas de gestión de calidad. **Inel:** equipos para la medición de temperatura corporal. **Lidem:** maquinaria para el embalaje. **Madyval Textil:** goma elástica y productos confección sanitaria. **Martínez Tormo:** equipos para la medición de temperatura corporal. **Mestral-Vijusa:** geles hidroalcohólicos, desinfectantes superficies sanitarias. **Nelvima:** separadores de protección personal, pantallas y mamparas. **Sistemas de Seguridad 8X8:** equipos de medida y control. **Tacome**: maquinaria textil. **Tag Ingenieros:** equipos de desinfección. **Visdeltex:** maquinaria para la fabricación de mascarillas y confección de prendas sanitarias. **Zebra Textil:** equipos de desinfección (ozonizadores, ultravioleta, ionizadores, purificadores, polvorizadores, etc.), de medida, separadores y mamparas.

Fuente: elaboración propia a partir de la web www.productosemergencias.com de ATEVAL

TABLA 2. *Tipos de productos sanitarios fabricados en el Clúster Textil de Ontinyent.*

<table>
<tr><td>MASCARILLAS</td><td rowspan="11">quirúrgicos (sanitarios)
EPIs biológicos
EPIs químicos
Duales (EPI+PS)
higiénicos</td><td>LENCERÍA HOSPITALARIA</td><td>Almohadas
Colchones
Colchonetas antiescaras
Cortinas separadoras</td><td>Mantas
Pijamas
Protectores
Empapadores</td><td>Sábanas
Toallas
Colchas</td></tr>
<tr><td>MONOS Y BUZO</td><td>TEJIDOS - TNT</td><td>Tejidos calada
Tejidos punto
TNT Spunbond
TNT Spunlace
TNT Meltblown</td><td colspan="2">TNT Stitchbonded, Stitnond, napa
TNT SMS y SMMS
TNT Needlepunch punzonado
No Tejidos Moquetas</td></tr>
<tr><td>BATAS</td><td>TEXTILES MÉDICO-SANITARIOS</td><td colspan="3">Ortopédicos
Productos dermatológicos
Otros</td></tr>
<tr><td>DELANTALES</td><td>ELEMENTOS AUXILIARES</td><td>Envases y embalajes
Cintas
Bieses
Gomas elásticas</td><td colspan="2">Twist Band
Hilos
Accesorios separadores y cortinas
Aliviaorejas</td></tr>
<tr><td>MANGUITOS</td><td>PROCESOS AUXILIARES</td><td>Anti-bactericidas
Confecciones (planas, remalladoras,..)
Corte y troqueles
Desinfectantes (ozono)</td><td colspan="2">Hidrófugos
Laminados
Oleófobos
Resinados</td></tr>
<tr><td>POLAINAS</td><td>MAQUINARIA</td><td colspan="3">Corte, preparación, embalaje
Reciclaje y destrucción</td></tr>
<tr><td>GORROS</td><td>EQUIPOS Y DISPOSITIVOS</td><td colspan="3">De desinfección
De medición y control
Separadores, pantallas y mamparas</td></tr>
<tr><td>CUBREPIÉS</td><td>INSTITUCIONES DE APOYO</td><td colspan="3">Certificadoras
Consultoras
Entidades servicios tecnológicos</td></tr>
<tr><td>GUANTES</td><td>GAFAS Y PANTALLAS</td><td colspan="3">Gafas de protección (EPI)
Pantallas faciales (EPI)
Protectores tipo visera</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia a partir de la web creada por ATEVAL https://productosemergencias.com/

5. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación confirman la hipótesis planteada a partir del estudio de las precondiciones del éxito de este SPL, que ha podido y sabido readaptarse y reinventarse en un tiempo récord gracias al contexto socioeconómico y espacial prepandemia.

El éxito de la conformación del clúster contrarreloj a partir de la existencia de un distrito industrial textil histórico y resiliente, se basa en la combinación de una serie de factores ligados a la identidad territorial del municipio de Ontinyent y de su aglomeración empresarial:

- Una capital comarcal bien dotada de servicios y con buen nivel de accesibilidad.
- Una administración local muy comprometida con el desarrollo económico y territorial del municipio y de la comarca de la que es capital.
- Una tradición textil histórica muy arraigada en la población, latente a pesar de la deslocalización manufacturera desde principios de siglo.
- Un saber-hacer relacionado con el sector textil mantenido desde generaciones.
- Un tejido empresarial industrial resiliente, pero importante y bien organizado.
- Una fuerte conciencia social y política de la necesidad de reindustrialización de la comarca, con una plataforma activa y bien organizada.
- Una gran capacidad de emprendimiento social, empresarial, de cooperación y de innovación en sentido amplio.
- Un fuerte asociacionismo empresarial comarcal general y especialmente en torno al sector textil.
- La existencia de un centro tecnológico especializado muy cercano y con gran capacidad y experiencia innovadora.

Como pone de manifiesto este estudio de caso, apoyar los distritos industriales territorializados y especializados o SPL en espacios rurales y ciudades medias siempre será garantía de desarrollo territorial, pues la población vive inmersa en una "atmósfera industrial" de saber-hacer tradicional, cooperación y colaboración, emprendimiento y espíritu innovador difícil de reproducir (pero también de desaparecer, pues siempre está latente), que no se debería desaprovechar por su enorme capacidad de adaptación y de fomento de la inteligencia colectiva en momentos críticos. Parece que la estrategia europea de apoyar la *Smart Specialization* (Aranguren et alia, 2015) va por ese buen camino y esperemos que se refuerce en la política de reconstrucción industrial pospandemia. La Plataforma por la Reindustrialización Territorial creada en la región valenciana en 2014 ya venía allanando el sendero y con el éxito de este caso de estudio tiene razones más que suficientes y sólidas para continuar con sus iniciativas.

Los procesos de desglobalización (Bello, 2004) progresiva de la actividad manufacturera, de relocalización y de regionalización productiva beneficiarán a este Clúster Textil Sanitario recién creado en el contexto de la pandemia y condicionarán su éxito futuro pospandemia de la COVID-19. En los próximos años será necesario investigar su consolidación y la posible apertura de su comercialización al mercado internacional o por lo menos europeo. Si el textil sanitario se convirtiera en un producto estratégico en un futuro, sería decisivo para este clúster.

Por su inteligencia territorial el municipio de Ontinyent bien merece el calificativo de auténtica *Smart City* y no solamente por sus actuaciones de digitalización sino por su inteligencia territorial colectiva. El Clúster Textil Sanitario se ha convertido en una palanca de desarrollo territorial sostenible y con toda seguridad conseguirá frenar la pérdida de población de la última década, e incluso de toda la comarca rural, gracias a la generación de empleo especializado. La formación profesional textil de los jóvenes será fundamental. Los datos de los próximos años esperamos que lo confirmen.

6. REFERENCIAS

Alonso Santos, J. L. (2012): "Sistemas Productivos Locales y Espacios de Actividad Económica en Tiempos de Crisis", en Llussá, Rafel; Feliu, Jaume y Paunero, Xavier (Eds.): Crisis Económica e Impactos Territoriales. V Jornadas de Geografía Económica. Universidad de Gerona. Edición digital, 191-251.

Aranguren, Mª J., Franco Rodríguez, S., Muerciego Alonso, A. y Ralph Wilson, J. (2015): Los Clústeres en España: ¿Palancas para la especialización inteligente? Papeles de Economía Española, Nº 144, 185-196.

Bello, W (2004): Desglobalización: Ideas para una Nueva Economía Mundial, Icaria Editorial.

Climent López, E. (2000): Los Sistemas Productivos Locales de La Rioja. Instituto de Estudios Riojanos.

Márquez Domínguez, J. A. (dir) (2018): Sistemas Productivos con anclaje territorial. Universidad de Huelva.

Mecha López, R. (2002): Sistemas Productivos Locales e industrialización rural en Castilla-La Mancha. Tesis doctoral. Accesible en https://eprints.ucm.es/id/eprint/5180/

Méndez Gutiérrez del Valle, R. (2020): Sitiados por la pandemia. Del colapso a la reconstrucción: Apuntes Geográficos. Revives. Accesible en http://revives.es/publicaciones/

Méndez Gutiérrez del Valle, R. y Alonso Santos, J.L. (coord.) (2002): Sistemas Locales de Empresas y Redes de Innovación en Castilla-La Mancha y Castilla y León. Ediciones Universidad de Salamanca.

Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital (2017): Plan Nacional de Territorios Inteligentes. Recuperado de https://tinyurl.Com/Y5rd7qd9

Myro Sánchez, R. Et Alia (2008): Globalización y Deslocalización, importancia y efectos para la industria española, Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Valladolid.

Salom Carrasco, J. y Albertos Puebla, J.M. (2014): La crisis económica en los distritos industriales valencianos. En Geografía de la crisis económica en España, coord. por Juan Miguel Albertos Puebla, José Luis Sánchez Hernández, págs. 467-496.

ANEXO: RELACIÓN DE NOTICIAS PUBLICADAS EN LA PRENSA ESCRITA SOBRE EL CASO DE ESTUDIO.

Ontinyent será el centro del proyecto de un clúster textil sanitario para no depender del exterior en casos de pandemia, El Diario.es, 14 de abril de 2020. Recuperado de https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/ontinyent-proyecto-sanitario-depender-exterior_1_2259601.html

Las firmas del textil de Ontinyent miran más allá de las mascarillas quirúrgicas, El Mundo, 23 de abril de 2020. Recuperado de https://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2020/04/23/5ea1db1721efa08d7c8b45e7.html

Reindustrialización en tiempos de pandemia, El Mundo, 25 de abril de 2020. Recuperado de https://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2020/04/25/5ea4819efc6c83da5c8b4617.html,

El Clúster Textil Sanitario en marcha, La Vanguardia, 28 de abril de 2020. Recuperado de https://www.lavanguardia.com/local/valencia/20200428/48781120233/cluster-textil-sanitario-candid-penalba.html

El textil valenciano tira de 'plan B' para impulsar su proyecto de clúster sanitario, ValenciaPlaza, 8 de mayo de 2020. Recuperado de https://valenciaplaza.com/cluster-textil-sanitario-valenciano-bastas-mascarillas

Ontinyent inicia este lunes la Fase 1 repartiendo mascarillas de producción local entre la población, El Periòdic, 10 de mayo de 2020. Recuperado de https://www.elperiodic.com/ontinyent/ontinyent-inicia-este-lunes-fase-repartiendo-mascarillas-produccion-local-entre-poblacion_679878

El sector del textil valenciano saca a un millar de trabajadores de los ERTE gracias a la reconversión en la industria sanitaria, El Diario.es, 26 de mayo de 2020. Recuperado de https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/valenciano-homologaciones-maquinaria-trabajadores-especializados_1_5972208.html

La Generalitat da luz verde al clúster textil sanitario de Ontinyent, El Diario.es, 3 de julio de 2020. Recuperado de https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/comarcas/generalitat-cluster-textil-sanitario-ontinyent_1_6080682.html

La Generalitat autoriza el Clúster Textil Sanitario de Ontinyent, Las Provincias, 3 de julio de 2020. Recuperado de https://www.lasprovincias.es/ribera-costera/generalitat-autoriza-cluster-20200703125628-nt.html

Así es el Clúster Textil Sanitario de Ontinyent: 300.000 euros para reorientarse al material médico, ValenciaPlaza, 6 de julio de 2020. Recuperado de https://valenciaplaza.com/cluster-textil-sanitario-ontinyent-300000-euros-material-medico

El Clúster Textil Sanitario de Ontinyent nace con una capacidad de producción de 15 millones de mascarillas al mes, El Diario.es, 15 de julio de 2020. Recuperado de https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/comarcas/cluster-textil-sanitario-ontinyent-nace-capacidad-produccion-15-millones-mascarillas-mes_1_6106881.html

Clúster sanitario del sector del textil y afines en Ontinyent, Grupo innova, 15 de julio de 2020. Recuperado de https://www.grupoinnova.org/cluster-sanitario-del-sector-del-textil-y-afines-en-ontinyent/

El Clúster Textil Sanitario podrá producir 15 millones de mascarillas al mes, Fashion Network, 16 de julio de 2020. Recuperado de https://es.fashionnetwork.com/news/El-cluster-textil-sanitario-podra-producir-15-millones-de-mascarillas-al-mes,1231645.html

El Clúster Textil de Ontinyent aglutina ya a 46 empresas para la producción de material sanitario, DiariDigital, 30 de julio de 2020. Recuperado de https://diaridigital.es/cluster-textil-de-ontinyent-aglutina-ya-a-46-empresas-material-sanitario/

El Clúster Textil sanitario de Ontinyent fomenta la competitividad de las empresas, La Provincias, 28 de octubre de 2020. Recuperado de https://www.lasprovincias.es/ribera-costera/cluster-textil-sanitario-20201028181214-nt.html

El clúster del textil sanitario se reúne en Ontinyent, El Periodic.com, 3 de noviembre de 2020. Recuperado de https://www.elperiodic.com/ontinyent/cluster-textil-sanitario-reune-ontinyent_710478

Jorge Rodríguez, en el Clúster Textil Sanitari: "Es imprescindible que fabriquemos y compremos producto sanitario de aquí", Levante, 3 de noviembre de 2020. Recuperado de https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2020/11/03/jorge-rodriguez-cluster-textil-sanitari-22185874.html?fbclid=IwAR1Qi-PpC1yBG8Hvlh615s9wh6Jo7VpbXjauwCNPNhyJYanSUsjC1_GEuII

Ontinyent propone al Gobierno que el textil sanitario sea industria estratégica, Levante, 4 de noviembre de 2020. Recuperado de https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2020/11/04/ontinyent-propone-gobierno-textil-sanitario-22209506.html

El Clúster Textil Sanitario defiende la sostenibilidad de las mascarillas reutilizables, Valencia Extra, 27 de noviembre de 2020. Recuperado de https://valenciaextra.com/es/cluster-textil-sanitario-defiende-sostenibilidad-mascarillas-reutilizables/

Ateval plantea medidas de digitalización, innovación y sostenibilidad para impulsar el textil en 2021, Edicións Sibil, 5 de enero de 2021. Recuperado de https://www.edicionessibila.com/es/actualidad/textil-de-cabecera/ateval-plantea-medidas-de-digitalizacion-innovacion-y-sostenibilidad-para-impulsar-el-textil-en-2021

La industria de Ontinyent genera empleo en 2020 gracias al impulso del textil sanitario y afines, Las Provincias, 12 de enero de 2021. Recuperado de https://www.lasprovincias.es/ribera-costera/industria-ontinyent-genera-20210112164222-nt.html

La industria de Ontinyent reduce el paro un 2,5% en 2020 gracias al impulso del textil sanitario y afines, 20 minutos, 12 de enero de 2021. Recuperado de https://www.20minutos.es/noticia/4540763/0/la-industria-de-ontinyent-reduce-el-paro-un-2-5-en-2020-gracias-al-impulso-del-textil-sanitario-y-afines/

Ontinyent resalta que el textil sanitario ha contribuido a generar empleo en 2020, Levante, 13 de enero de 2021. Recuperado de https://www.levante-emv.com/costera/2021/01/13/ontinyent-resalta-textil-sanitario-contribuido-27759098.html

Las empresas del Clúster Textil de Ontinyent consiguen reducir el paro un 3,15%, Las Provincias, 25 de febrero de 2021. Recuperado de https://www.lasprovincias.es/ribera-costera/empresas-cluster-textil-20210225155150-nt.html

Ontinyent y ATEVAL renuevan su apoyo al Clúster Textil, Valencia Extra, 1 de marzo de 2021. Recuperado de https://valenciaextra.com/es/ontinyent-ateval-renuevan-apoyo-cluster-textil/

A PANDEMIA DA COVID-19 EM ÁFRICA: VISUALIZANDO AS DESIGUALDADES E O PAPEL DA OMS NAS RELAÇÕES NORTE-SUL

FÉLIX MANUEL AMADE MALACHE
Doutorando em Estudos Globais
Universidade Aberta de Lisboa (UAb)

1. INTRODUÇÃO

O mundo transnacional se reflete em vários contextos, mas a sua base está assente na globalização, em que as fronteiras dos Estados ficaram a descoberto e aberto a diversos fluxos, tanto de âmbito social, mas essencialmente, de âmbito econômico e tecnológico (Martine, 2005). Neste processo, seria de perspetivar que as relações norte-sul fossem homogêneas e igualitárias, mas isso não se verifica, pelo contrário, as desigualdades acentuaram-se com a globalização. Por isso Therborn (2001, p. 123), realça que o termo globalização deveria ser enxergado como um conceito multidimensional e histórico que deve incidir sobre a consciência global dos atores sociais.

É esta consciência global que deve ser acentuada, polarizada e enfatizada, de forma que se possa edificar um mundo capaz de reproduzir uma convivência sã, humana e coletiva, que permita unir a humanidade com vista a dar resposta os vários desafios de âmbito global, de migração internacional, ambiental, de desenvolvimento sustentável e de saúde planetária em que se insere, por exemplo, a pandemia do Coronavírus (Covid-19), cuja resposta à mesma tem sido fonte de discórdias ou de suspeição entre os diferentes atores do sistema internacional, refletindo-se no enfraquecimento do papel da Organização Mundial de Saúde (OMS).

O continente africano sofre o impacto da pandemia do Corona Virus desde a eclosão do primeiro caso em 2019 e a OMS tem estado a trabalhar com vista a minimizar o impacto nefasto da Covid-19 sobre África, com o apoio imprescindível da União Africana. Os resultados desse esforço coletivo catapultaram África, tornando-se um exemplo de boa gestão no quadro da prevenção contra a Covid-19. No entanto, as desigualdades que se registam na sociedade internacional são perniciosas para que África seja autônoma na condução da luta contra a pandemia.

As desigualdades fazem recrudescer a pobreza, geram conflitos, dificultam uma boa gestão em situações de crise e limita a coordenação de ações visando o alcance de um objetivo comum. Na caso concreto, no quadro do combate ao Covid 19, a OMS tem enfrentado alguns desafios, de âmbito político e económico, que culmina com a fragilização do papel daquela organização e, consequentemente, a sua intervenção soberana no continente africano.

A Covid-19 relançou problemas antigos, mas que permanecem conjunturais, tais como, a discriminação, a injustiça e a pobreza multidimensional e, consequentemente, fez evoluir novas abordagens: solidariedade global, nacionalismo vacínico, negação suicida, fracasso moral catastrófico, no âmbito de um debate global intenso sobre as desigualdades, que se verificam no processo da luta contra a Covid-19, particularmente, no âmbito da aquisição e distribuição da vacina, entre o norte e o sul, que incide sobre questões morais, como a empatia, dignidade, humanismo e solidariedade que não podem ser negligenciadas, de forma alguma.

Santos (2021, p. 16), no quadro teórico da sua análise sobre a pandemia da Covid-19, nos aconselha a começar "a cortar as três âncoras pesadas que nos prendem à concepção moderna de natureza: força de trabalho e a própria vida como mercadoria, o racismo e o sexismo", o que significaria adotar uma transição paradigmática, embora longa, mas que se afigura irreversível e, obviamente, se espera que haja resistência. Assim, de acordo com mesmo autor, é importante perceber que a própria pandemia, que nos obriga a andar, também bloqueia o nosso caminho e isso visualiza-se da forma como os Estados, em geral, e os governados por forças políticas de direita, em particular, têm se revelados, além de

autoritários, muito incompetentes na gestão da crise sanitária e na proteção da vida dos cidadãos.

Nesse sentido, contrapondo o cenário acima aludido por Santos, olhando para o âmbito das relações Norte e Sul, exige-se muita competência dos organismos internacionais como a OMS, na gestão da Covid-19 e na proteção dos povos de diferentes nações, particularmente, no sul global, com vista a evitar um holocausto que adviria de uma negligência ou menosprezo da capacidade destrutiva da atual pandemia.

1.1. Objetivos

Partindo do reconhecimento por parte da OMS de que não é justo, no quadro do combate a pandemia da Covid-19, que pessoas saudáveis e jovens de nações ricas tenham o direito à vacinação, muito antes de grupos vulneráveis de países mais pobres. Esta perceção ilustra como a desigualdade entre os Estados, entre a população mundial, pode estar a relançar a humanidade para a marginalização e exclusão socioeconómica de uns a favor de outros, sendo o continente africano o centro nevrálgico da preferia, refletindo-se hoje no processo da luta contra a Covid-19.

Assim, o presente artigo tem como objetivos:

a. Refletir sobre as dinâmicas sociais e políticas, no mundo globalizado, no contexto do atual quadro de propagação da pandemia da Covid-19, cujo papel da OMS assume relevância na minimização do impacto da pandemia sobre o continente africano.

b. Discutir sobre as desigualdades entre os países do norte e sul, em contexto da globalização e da luta contra a Covid-19.

1.2. Metodologia

No quadro dos objetivos acima elencados, como metodologia, recorreu-se à pesquisa bibliográfica exploratória e análise qualitativa. A pesquisa exploratória, de acordo com Praça (2015), busca a familiarização com os fenômenos que se visualizam durante a pesquisa, explorando os

passos subsequentes de forma mais profunda possível e com a precisão necessária, recorrendo a fontes constituídas por livros, artigos científicos localizados em bibliotecas. Lima e Mioto (2007), por sua vez, indicam que a pesquisa bibliográfica é utilizada com determinada regularidade em estudos exploratórios ou descritivos, pelo fato de terem uma relação próxima com o objeto que é fornecido a partir de fontes bibliográficas.

Na perspetiva exploratória, segundo explica Oliveira (2011), este estudo possibilita aumentar o conhecimento sobre a problemática da pandemia da Covid -19, e os problemas adjacentes às questões de desigualdades que subjazem na relação entre o continente africano e o resto do mundo, particularmente, entre os países rico do norte, que permitirá no futuro aprofundar o tema, realizar novas pesquisas mais estruturadas, permite igualmente analisar vários outros aspetos relacionados com o fenómeno em análise, dada a flexibilidade da pesquisa. Sob o ponto de vista descritiva, a pesquisa pretende descrever o papel da OMS na mitigação da Covid-19 em África e os constrangimentos adjacentes, os desafios de âmbito político e socioeconómico que a África enfrenta para fazer face os problemas que resultam da eclosão e progressão da pandemia de Covid-19.

Quanto à natureza do estudo, ainda segundo Oliveira (2011), atual pesquisa é qualitativa, pelo fato do material obtido ou estudado nesta pesquisa ser rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, pois, todos os dados apresentados que abordam a pandemia da Covid-19, são importantes. A preocupação do autor com o processo, com o entendimento as manifestações dos diferentes agentes intervenientes, do continente africano, da OMS, indivíduos e as relações norte-sul, se tornam relevantes para o entendimento geral da temática em estudo.

Quanto à técnica de coleta de meios, é bibliográfica, pois, segundo Zenella (2013), a escolha das técnicas para coleta e análise de dados decorre do problema de pesquisa e dos objetivos. Portanto, para esta pesquisa o autor foi a busca de materiais publicados em livros, jornais, revistas e internet.

Espera-se que o presente artigo contribua para a compreensão do impacto da Covid-19, na sociedade africana, partindo do papel e do enfrentamento da OMS na mitigação da pandemia, num quadro em que várias forças globais intervêm no desalinhamento das relações norte-sul, cujo impacto reflete-se no processo da distribuição da vacina da Covid-19 para África, que é consequência de injustiça e discriminação, num campo em que visualizam enormes desigualdades entre os Estados.

2. A OMS E A GESTÃO DA COVID-19, NUM MUNDO GLOBAL DESIGUAL

Em meados de Março de 2021, a OMS arrecadou cerca de 250 milhões de dólares, com o seu fundo de solidariedade para o combate à Covid-19, através de contribuições de singulares e empresas[17]. Este esforço é notável para uma organização que se debate com problemas financeiros, porque seu orçamento é limitado, pois, desde 2020 que ela tem estado a trabalhar na prevenção e na luta contra a pandemia da Covid-19 que assola o planeta, com apoio solidário dos países membros da organização.

O empenho da OMS no processo da gestão da pandemia da Covid-19, tem levantado, infelizmente, uma nuvem de discórdias que assentam num quadro de desigualdades e interesses divergentes que se visualizam no sistema internacional. E compreende-se porque, pois, de acordo com Castells, a sociedade global, longe de atingir a igualdade das sociedades, está marcada por uma hierarquia clara e injusta. As redes sociais são diferentes e desiguais porque as instâncias que as constroem têm distintas posições de poder e de legitimidade (Castells, 2002 *apud* Bettencourt, 2008, p. 2).

Vários autores, entre eles, Buss et al (2020), estão cientes que pandemia provocada pelo Sars-CoV-2, o novo coronavírus, não pode ter constituído uma surpresa para os especialistas da área sanitária e

[17] ONU News (2021a). Disponível em https://news.un.org/pt/tags/fundo-de-solidariedade-contra-covid-19/video/0/audio/1.

epidemiológica. Com efeito, o *High-Level Panel on the Global Response to Health Crises*, que teria sido constituído em abril de 2015 pelo Secretário-Geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, para monitorar a epidemia pelo vírus ébola, que emergiu na região da África Ocidental entre 2013 e 2016, que teria afetado três países: Libéria, Sierra Leoa e Guiné, e que poderia ameaçar o mundo, já concluíra que, no futuro próximo, ocorreriam novas pandemias que se espalhariam pelo mundo.

É nesse sentido, que se enquadra a descoberta da nova cepa do Coronavírus (Covid-19), cujos relatos oficiais da OMS e das Nações Unidas (NU), indicam que a mesma foi reportada pela primeira vez em Wuhan, na China, em 31 de Dezembro de 2019[18]. As primeiras notícias se misturavam com um lote de questões, tais como: qual era a causa e proveniência do vírus? Se a sua disseminação já ocorrera antes da data em que foi descoberto? Esta e outras questões continuam no ar e aguardam respostas genuínas ou legítimas de especialistas da área.

De acordo com Mbow et al (2020), desde a sua primeira aparição, a Covid-19 se espalhou rapidamente para quase todos países do mundo, resultando em uma considerável perda de vidas humanas na Europa e os Estados Unidos, bem como em vários países de renda média alta da América do Sul e Ásia.

Com efeito, em 30 de Janeiro de 2020, o Diretor Geral da OMS, Tedros Ghebreyesus, reconheceu que o mundo se encontra sob o flagelo da pandemia da Covid-19, declarando então,

> "Como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), em conformidade com os critérios e procedimentos estabelecidos no RSI, o mais alto nível de alerta emitido pela Organização. É a sexta vez na história que uma ESPII é declarada. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (Buss et al, 2020, p. 46)".

[18] Croda e Garcia (2020), revelam que em 31 de Dezembro 2019, foi notificada à OMS a ocorrência de um surto de pneumonia, o novo coronavírus: SARS-COV-2, na cidade de Wuhan, província de Hubei, República Popular da China. O surto teve início em um mercado de frutos do mar e animais vivos.

O empenho da OMS mostrou, como assertivamente se refere Santos (Santos, 2021, p. 16), "a pandemia mostrou o que existe o que há de mais exaltante na humanidade: a solidariedade de tantos que arriscam a vida para salvar os mais vulneráveis ou os mais atingidos". Pois, é neste contexto, que estando o futuro da segurança da saúde global em causa, a OMS passou a assumir o combate à pandemia, unindo esforços da sociedade global no combate à Covid-19, em consonância com os objetivos pela qual foi criada a organização[19], sendo uma delas "a aquisição, por todos os povos, do nível de saúde mais elevado que for possível" (Maria Luiza, s/d).

Se partirmos do pressuposto que a globalização e as desigualdades sociais são plurais e verificando-se que, como asseguram Almeida et al (2015), a globalização atual tem estado a produzir resultados desiguais entre vários países, fazendo prevalecer conflitos de interesses, conclui-se que a globalização contribui para o aumento do fosso das desigualdades entre diferentes atores da sociedade global, particularmente, entre o norte e o sul.

Por isso mesmo Castles (2010, p. 14), advoga que, "desde os anos 70, a globalização neoliberal conduziu a uma desigualdade econômica e à centralização da riqueza e do poder nas mãos dos dominadores "países desenvolvidos do norte". Pois, esta é uma realidade do mundo hodierno, reconhecido por Rodrigues (2010, pp.114-115), que afirma, a realidade mundial em edificação não diminui as disparidades entre povos, antes parece acentuar a distância entre ricos e pobres, ligada a processos de exclusão, susceptíveis de tradução espacial e percebidos como passíveis de poder constituir focos de insegurança.

[19] De acordo com Alcázar (2020), o sistema das Nações Unidas deu resposta à Covid-19, em três dimensões: a sanitária, a emergencial e a de retomada pós-pandemia. A primeira dimensão sob liderança da OMS, que visa fornecer o apoio para o desenvolvimento de testes de diagnóstico, tratamentos farmacêuticos e vacinas. O autor realça ainda a importância das duas resoluções relativas à Covid-19 pela Assembleia Geral das Nações Unidas: adotou a primeira, A/RES/74/270, intitulada "*Global solidarity to fight the coronavirus disease* 2019 (Covid-2019)" e A/RES/74/274, intitulada "*International cooperation to ensure global access to medicines, vacines and medical equipment to face Covid-19*".

Com efeito, as diferentes desigualdades e a falta de cooperação são a centralidade da questão, que desafiam alguns dos princípios basilares da OMS, pois, "a saúde de todos os povos é essencial para conseguir a paz e a segurança e depende da mais estreita cooperação dos indivíduos e dos Estados"[20]. Este princípio esclarece que só com a cooperação na área da saúde entre todos os povos é que é possível edificar paz e segurança no mundo.

No entanto, um dos princípios da OMS consubstancia que as desigualdades, entre os atores da sociedade global, podem ser um foco de conflito e perigar a vida de toda a humanidade, particularmente, no domínio da saúde. Pois, este princípio alude que, "o desigual desenvolvimento em diferentes países no que respeita à promoção de saúde e combate às doenças, especialmente contagiosas, constitui um perigo comum"[21]. E perante o cenário em que se agrava a desigualdade da população mundial, numerosas pessoas em um contexto de extrema pobreza, de marginalização e de exclusão socioeconómica, como acontece em relação o continente africano, faz com que o combate ao Covid-19 levado a cabo pela OMS se torne ineficiente[22].

Boaventura Santos (2011 *apud* Almeida et al, 2015, p. 154) refere que a globalização insere em si três contradições: 1) Globalização e localização; 2) Estado-nação e o não-Estado transnacional; 3) natureza política e ideológica. É na terceira contradição, que se verifica os conflitos de natureza político-ideológica, onde se olha para a globalização como um processo irreversível do capitalismo, potenciado pelas regras do neoliberalismo, enquanto, outros procuram nova oportunidade para o reforço da cooperação internacional. Neste quadro, olhando para o papel e atuação dos Estados Unidos da América (EUA), como potência hegemónica mundial, acredita-se que poderia, face a situação pandémica da

[20] Princípios da OMS (Maria Luiza, s/d).

[21] Idem.

[22] De acordo com a OMS, Africa precisa se apressar neste processo, pois, para obter uma imunidade coletiva o continente africano tem de vacinar cerca de 60% dos seus 1,3 mil milhões de habitantes. Mas, "os governos têm dificuldades em assegurar vacinas" (Krippahl, 2021). Disponível em https://www.dw.com/pt-002/covid-19-porque-%C3%A9-que-a-vacina%C3%A7%C3%A3o-em-%C3%A1frica-est%C3%A1-t%C3%A3o-atrasada/a-56304603.

Covid-19 que o mundo enfrenta, ter assumido um papel de liderança e de solidariedade, pelo contrário, com a sua saída da OMS, enfraqueceu os esforços conjuntos e de cooperação internacional, no combate ao corona vírus e contrariou os princípios basilares da organização[23].

Com efeito, a saída dos EUA da OMS, no dia 15 de Abril de 2020, foi um problema que afetou o sistema financeiro da organização, pois, este país contribuía com 15% de todo o financiamento. Antes da retirada, os EUA acusaram a OMS de ser complacente e politicamente correto em relação à China, um país cuja transparência na pandemia foi amplamente criticada pelos EUA e seus aliados. Todavia, a OMS tem procurado criar um ambiente de estabilidade, nesse sentido, tem tido uma postura de estabilidade apoiando, tanto as iniciativas dos EUA como as da China. Esta atuação da OMS não dever ser vista como perniciosa, pois, como organismo da Organização das Nações Unidas (ONU), ela deve continuar a apostar na diplomacia e exercer o papel de mediação de conflitos entre os Estados[24].

Para Buss et al (2020), embora politicamente tenha sido um desastre, a decisão americana de desligar-se da OMS e suspender sua contribuição, paradoxalmente fez crescer o apoio ao trabalho da organização entre outros atores políticos globais, como por exemplo, a União Europeia e seus líderes e países mais destacados como a China e Rússia, assim como muitas entidades médicas e científicas nacionais americanas e globais.

Nesse sentido, Mainard (2020), enfatiza a atitude solidária vindo do leste, particularmente dos países onde predomina o socialismo, encabeçada por Cuba,

> "E não surpreende que a atitude mais solidária, tenha vindo justamente dos países onde o socialismo predomina, onde médicos cubanos viraram heróis, cidadãos venezuelanos dando diariamente depoimentos de solidariedade, proteção e cuidado para todos os cidadãos daquele país.

[23] Vide em Dias (2020). A China manda mesmo na OMS? Disponível em https://observador.pt/especiais/a-china-manda-mesmo-na-organizacao-mundial-de-saude/

[24] Coronavírus: o que está por trás da decisão de Donald Trump de suspender financiamento à OMS. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52302892.

> Com todas estas situações, o abuso do poder econômico na aquisição de itens para proteção contra o vírus se contrapôs a cenas de pura solidariedade. Este vírus vai ser vencido, pode levar dois anos, mas a humanidade superará este novo desafio, como já superou a lepra, peste negra, gripe espanhola (Mainard, 2020, p. 226)".

Pois, paradoxalmente, num contexto da desigualdade entre o norte e sul, foram surgindo iniciativas regionais e de outras instâncias, assente na solidariedade e colaboração globais com base na ciência aberta, que são de grande valia para a atuação da OMS no combate à Covid-19. Por exemplo, de acordo com Buss et al (2020), a iniciativa relacionada ao acesso equitativo e global às tecnologias de combate à Covid-19, através do lançamento da iniciativa *Pool de Acesso à Tecnologia Covid-19 (Covid-19 Technology Access Pool – C-TAP)*, visando assegurar que os avanços científicos beneficiem a toda a humanidade e sejam disponibilizados como bens públicos globais. Será uma plataforma de compartilhamento de informações que ajudará o acesso equitativo a tecnologias e outras ferramentas para o combate à Covid-19.

A luta com vista a minimizar o impacto da pandemia da Covid-19 sobre a humanidade é global, percebe-se com Tavares (2020, pp. 256-257), que "a crise mundial associada à pandemia do novo coronavírus apresenta uma situação nova para a humanidade que é o fato de ser um fenômeno efetivamente globalizado". O autor assinala que a Covid-19, para além de ser global, remete a humanidade ao reconhecimento de estar a enfrentar momentos difíceis, mas que este processo teria iniciado em 1980, com a ameaça do HIV, que infelizmente até hoje persiste, tendo sucedido outras, como o Ébola e a gripe das aves, que eram específicos e territorializados. Portanto, as doenças, como a atual Covid-19, e outros processos, deixaram de ser territoriais ou regionais para se tornarem universais, afetando tantas pessoas em vários lugares quase instantaneamente.

É expectável que, a pandemia do coronavírus, aliadas às desigualdades crescentes entre o norte e sul, o avolumar da pobreza a nível global, entre outros processos, possam ser enquadrados, recorrendo a reflexão de Tosi e Torelli, num contexto em que

> "O neoliberalismo, e o próprio capitalismo, estejam sob uma nova crise de legitimação (…) que esse cenário permita uma crítica mais profunda e radical do capitalismo. Por outro lado, pode acontecer de uma crise dessas redundar num aprofundamento do reacionarismo xenófobo, do conservadorismo e do Estado totalitário" (Tosi e Torell, 2020, p. 254)".

Portanto, a pandemia da Covid-19, contribui para o recrudescimento da crise do capitalismo, colocando em xeque o paradigma neoliberal, por radicalizar a pobreza local e global, cria um fosso de desigualdades entre os Estados, particularmente, entre o norte e sul.

3. ÁFRICA E A COVID-19

A eclosão da Covid-19 no mundo tornou-se uma catástrofe anunciada e de certo modo adivinhava-se que a África não resistisse ao impacto da pandemia sobre a sociedade, devido as fragilidades estruturais verificáveis no seu sistema de saúde. Com efeito, Mbow et al (2020), realçam que especialistas previram milhões de mortes resultantes da Covid-19 no continente africano, dado o nível de desenvolvimento de muitos países consubstanciado no índice de desenvolvimento humano das Nações Unidas. No entanto, mais de 4 meses após o primeiro caso de infeção pela Covid-19 detetado em África, a prevalência e a mortalidade eram bastante baixas. Estando, até hoje, em debate para clarificar a razão pela qual África registou um nível baixíssimo de casos e de mortes.

Com efeito, os países africanos não registaram situações severas de emergências em relação ao Covid-19, quando comparado com os dados da Europa e América do Sul, porém, dados confiáveis estratificados por idade são necessários para compreender totalmente a situação do Covid-19 na África que permita a continuação de tomada de medidas adequadas por parte das autoridades relevantes de cada país. No entanto, medidas relacionadas com restrições de viagem, recolha obrigatória e fecho de escolas foram implementados em África com muita antecedência, ou melhor, antes mesmo de qualquer país africano tivesse detetado o primeiro caso, quanto comparado com outros continentes. Essas primeiras respostas preventivas podem ter tido consequências positivas, resultando em menos casos importados e redução da transmissão intrapaís, permitindo tempo suficiente para preparar o restrito sistema de

saúde para o diagnóstico e estratégias para a quarentena, em um continente que já possui alguma experiência em prática de rastreamento e distanciamento social, com as epidemias como a febre de Lassa e Ébola (Mbow et al, 2020).

Isto demonstra que o continente africano se preparou, antecipadamente, para enfrentar a Covid-19. Pois, de acordo com a Comissão da União Africana (2020), desde o primeiro caso de Covid-19 em África, a 14 de Fevereiro de 2020, os Centros Africanos de Controlo e Prevenção de Doenças (CDC África), recolheram e tornaram público dados dos Estados membros sobre a pandemia e das respetivas respostas. Mas para legitimar as ações da União Africana (UA) na prevenção e combate a Covid-19, foi adotada pelos ministros da saúde africanos, em Fevereiro de 2020, a Estratégia Conjunta Continental Africana para a Covid-19, que visa prevenir a transmissão, mortes e mitigar os danos sociais. Neste diapasão, foi operacionalizado um Grupo de Trabalho Africano sobre Resposta à Covid-19 (FACTOR), cuja missão incidia sobre a supervisão da resposta conjunta.

O problema vigente, no quadro do combate à Covid-19, está relacionado com a aquisição de vacinas, que se fossem produzidas no continente africano, o processo de vacinação a mais de 2.5 bilhões de pessoas seria célere e os governos teriam o controle sobre a pandemia, num curto espaço de tempo. No entanto, isso ainda não se verificou, pois, o que se visualiza hoje é que 75% das vacinas contra a covid-19, entre Janeiro a Março de 2021, foram administradas em cerca de 10 países mais desenvolvidos do mundo; sendo que os outros aproximadamente 130 países, só começaram a receber mais tarde e de forma titubeante[25].

A questão primordial e atual não é quem ou como se produz a vacina, mas é sim como assegurar a sua distribuição ou garantir dos Estados africanos tenham o acesso a doses suficientes, para que possam imunizar em massa as suas populações, particularmente, as mais carenciadas

[25] ONU News (2021b), Vacinas Covid-19: Guterres pede solidariedade perante avanço "extremamente desigual e injusto". Disponível em https://news.un.org/pt/story/2021/02/1741802

ou as que, por várias razões, fazem parte dos grupos vulneráveis à contaminação.

A OMS tem assumido um papel relevante no apoio contínuo, com vista a melhoria da saúde em África e, presentemente, na minimização do impacto da pandemia da Covid-19 no continente africano, em um ambiente em que se visualizam desigualdades nas relações entre os países do norte e sul. É neste contexto que a Directora Regional da OMS para a África, Matshidiso Moeti,

> "Reconheceu a importante parceria com a Comissão da União Africana e as Nações Unidas aos níveis nacional, sub-regional e regional, bem como as acções concertadas levadas a cabo pelos países e por outros parceiros para evitar a catástrofe anunciada nas projecções iniciais das consequências esperadas da COVID-19 na Região Africana" (Comité Regional da OMS para África, 2020)".

No entanto, este esforço da OMS não teria prosperado se as autoridades africanas não mostrassem responsabilidade na sua liderança. Com efeito, o Comité Regional da OMS para África (2020), aplaude os esforços evidenciados pelos governos dos Estados-membros na luta contra a pandemia da Covid-19, particularmente, na adoção do Plano de Preparação e Resposta à Covid-19 e no reforço da capacidade dos laboratórios em todos os Estados membros.

Desde a declaração da pandemia, os escritórios da OMS têm estado a trabalhar em perfeita colaboração com os 47 Estados membros da Região Africana, apoiando-os tecnicamente, bem como tornando-se a principal fonte de informação com credibilidade para orientar as respostas nacionais (OMS, 2020).

O Secretário-geral da OMS, Tedros Ghebreyesus, verificou que "a pandemia da Covid-19 é um teste de solidariedade mundial e de liderança mundial. O vírus prospera na divisão, mas é travado quando nos unimos" (OMS, 2020, p. 5). Pretendeu com esta declaração indicar que as parcerias nacionais e internacionais são fundamentais, elas visam reforçar os esforços daquela organização no combate ao Covid-19 em África, no quadro da criação de mecanismos operacionais e de coordenação.

No entanto, como se sabe, particularmente, no quadro da aquisição de vacinas para África, porque os interesses individuais e nacionais falam mais alto, faz com que os países ricos não criem equidade na distribuição da vacina da Covid-19.

É sobre isto que o Secretário-geral das Nações Unidas, António Guterres, tem estado no grupo de avanço das personalidades que, a nível internacional, demonstram revolta pela forma como o processo da distribuição da vacina da Covid-19 tem sido levado a cabo pelos países ricos[26], nessa base:

a. Critica a corrida dos países ricos para a vacina da Covid-19, discriminando ou esquecendo África desse processo - o nacionalismo vacinal;

b. Solicita apoio aos líderes internacionais para, moralmente, assegurarem que as vacinas se tornem um "bem público global";

c. Pede solidariedade perante avanço "extremamente desigual e injusto" na distribuição da vacina da Covid-1927.

De acordo com António Guterres, "a igualdade da vacina é o maior teste moral perante a comunidade global"[28]. De fato, ela é um dos maiores testes morais que a humanidade tem enfrentado atualmente. Mas o mundo, bem como a África, enfrentaram outros grandes testes morais, perante grandes flagelos, com o genocídio de Ruanda em 1994. Parece-nos que os testes morais têm sido tantos e mesmo assim, a humanidade não tem sabido tirar as devidas lições desses acontecimentos, cujos impactos têm sido incalculáveis para a sociedade global: desde a grande peste, as duas grandes guerras, os genocídios, as mortes indecifráveis de imigrantes de diversos quadrantes, só para citar alguns exemplos.

[26] Covid-19: Crítica de Guterres relativa à corrida dos países ricos à vacina da Covid-19. Disponível em https://observador.pt/2020/12/10/covid-19-guterres-critica-corrida-dos-paises-ricos-a-vacina-e-pede-apoio-para-africa/.

[27] ONU News (2021b). Vacinas Covid-19: Guterres pede solidariedade perante avanço "extremamente desigual e injusto". Disponível em https://news.un.org/pt/story/2021/02/1741802

[28] Idem. Disponível em https://news.un.org/pt/story/2021/02/1741802

Todos estes flagelos precisam de ser revisitados e eternizados na memória da sociedade global e servirem de mote para a contrição coletiva.

Os apelos de Guterres, do Papa Francisco, entre outras personalidades a nível global, refletem-se no dilema em que a África enfrenta hoje, entre escolher uma ou outra vacina, isto é, entre AstraZeneca, Johson e Johson, CoronaVac, Sputnik, Covaxin ou BNT162/fitzer, entre outras. Sem capacidade de adquirir a vacina, dado o seu elevado custo, o continente africano vai recebendo kits de vacinas *avec la bienveillance des autres*, de quem se predispõe em oferecer aos países pobres[29]. O dilema não resulta só da falta de capacidade de produção de vacina, a nível local, mas acima de tudo de como confiar uma vacina que chega como donativo, se em alguns países do primeiro mundo se questiona da sua eficácia[30]. O dito popular refere que confiar é bom, desconfiar é melhor, no entanto, para África não lhe resta outra saída senão confiar.

É no quadro deste diapasão que Souza (2020), na sua análise sobre o problema da pandemia da Covid-19, assume que numa sociedade capitalista neoliberal, quem sofre são os pobres, os oprimidos, os trabalhadores que pouco têm para sobreviver e, neste contexto, obriga-nos a refletir que valores devem ser edificados num mundo que está enfrentando hoje um dos maiores flagelos da humanidade.

Assim, com a pandemia da Covid-19, o tema das desigualdades sociais em saúde voltaram ao centro de debates intelectuais e acadêmicos e a

---

[29] Moçambique recebeu em Fevereiro a Vacina Chinesas da Covid-19, a primeira dose destinaram-se aos profissionais da saúde. Disponível em https://www.voaportugues.com/a/vacina-chinesa-da-covid-19-j%C3%A1-em-maputo-/5791367.html

[30] (i) A China reconheceu a ineficácia da sua vacina Sinovac para o novo Coronavirus, estimada em 50,4%. Disponível em https://www.dn.pt/internacional/china-admite-baixa-eficacia-das-suas-vacinas-e-admite-misturar-vacinas-13557469.html, (ii) OMS alerta contra descartar de antemão vacina de Oxford - Após suspensão na África do Sul, OMS diz para países não "dispensarem" AstraZeneca. Pois, a OMS não desincentivou o seu uso, vide em https://www.dw.com/pt-002/ap%C3%B3s-suspens%C3%A3o-na-%C3%A1frica-do-sul-oms-diz-para-pa%C3%ADses-n%C3%A3o-dispensarem-astrazeneca/a-56505454, (iii) De acordo com o Jornal Público (2021), em 13 de Abril de 2021, a Agência Reguladora do Medicamento Norte-Americana (FDA), recomendou suspensão da vacina da Johnson & Johnson, atrasando a sua entrega na Europa. Disponível em https://www.publico.pt/2021/04/13/sociedade/noticia/covid19-peritos-apresentam-hoje-dados-situacao-pandemia-marcelo-ouve-partidos-1958300?utm_source=notifications&utm_medium=web&utm_campaign=1958300

ganhar maior importância como no momento da criação da Comissão de Determinantes Sociais da Saúde da OMS, em 2005. Pois, em seu relatório final, publicado em 2008[31], depois do reconhecimento de que o combate às desigualdades sociais em saúde são determinantes para a redução dos problemas de saúde, a comissão

> "Conclamou a OMS e os governos de todos os países do planeta para que envidassem esforços no sentido da redução de todas as formas de desigualdades em saúde. A comissão sintetizou suas recomendações em três pontos centrais: 1) Melhorar as condições de vida do dia-a-dia; 2) Combater a distribuição desigual de poder, dinheiro e recursos; 3) Medir a magnitude do problema e avaliar o impacto das ações (Barreto, 2017)".

Com efeito, a redução de todas as formas de desigualdade em saúde se aplica hoje no contexto da aquisição da vacina da Covid-19, por parte da maioria dos países africanos que estão dependentes dos países produtores da mesma, pois, mesmo as vacinas produzidas em África são feitas em unidades ínfimas.

Mas não deixa de ser relevante, o registo de aumento da capacidade da vacinação contra a Covid-19 em África, pois, mais de 7 milhões de doses administradas até o dia 20 de Março, resultaram da imunização por vacinas fabricadas no continente africano, saídas de 10 produtores africanos localizados em cinco países: Egito, Marrocos, Senegal, África do Sul e Tunísia. Este esforço é louvável, no entanto, a produção é bastante limitada, sendo que grande número de empresas locais, somente dedicam-se à embalagem, rotulagem e, de forma ocasional, ao acabamento. Assim, apenas 10 países podem ser considerados autossuficientes na aquisição de vacinas. Neste contexto, o mercado africano de vacinação, por falta de capacidade de produção local, tem adquirido mais de 1,5

[31] De acordo com Barreto (2017), o relatório da Comissão foi apreciada, em 2011, no pela 1ª Conferência, no Rio de Janeiro, Brasil organizada pela OMS, nela foi aprovada da *Declaração Política do Rio sobre Determinantes Sociais da Saúde*, tendo os países afirmado sua "determinação em promover a equidade social e em saúde através de ações sobre os determinantes sociais da saúde e do bem-estar implementadas por meio de uma ampla abordagem intersectorial".

bilhões de doses de vacinas com o apoio da UNICEF[32]. E porquê África não tem capacidade de produzir a vacina da Covid-19? Existem várias respostas, entretanto, a mais previsível é a fraca capacidade financeira, porque a produção de vacinas, de acordo com vários estudos:

a. Requer uma abordagem integrada, com vários elementos basilares, como: finanças, desenvolvimento de competências, regulamentação, instalações, conhecimentos tecnológicos, etc.

b. Exige uma interpenetração de duas estruturas. Por um lado, há que considerar questões técnicas (instalações, sistemas de qualidade, desenvolvimento de competências, etc), por outro lado, as questões de índole financeiro, sendo que o mercado de vacinas e os canais de aquisição os mais críticos[33].

Como reconhece a UA, de acordo com a Comissão da União Africana (2020), as capacidades do continente para fazer face integralmente as crises humanitárias que resultem de catástrofes, são de longe incipientes, assim,

> "A questão da coordenação e resposta eficaz aos mais necessitados é parte do desafio. A resposta à crise do Ébola e a resposta em curso da COVID-19 por parte da União ilustram que, com uma melhor coordenação humanitária, podem ser alcançados maiores resultados. A próxima Comissão deve dar prioridade à Agência Humanitária Africana, considerando a urgência de operacionalizar um mecanismo concebido para fazer face a emergências (Comissão da União Africana, 2020, p. 18)".

A luta contra a Covid-19 em África é um processo desafiante que exige resiliência de todos os intervenientes, se a UA fizer uso da experiência acumulada em mitigação de diferentes calamidades que se abateram sobre o continente e apostar num trabalho coordenado e contínuo com a

[32] Covid-19: Qual é a capacidade de produção de vacina em África? Disponível em http://www.pordentrodaafrica.com/ciencia/qual-e-a-capacidade-de-producao-de-vacinas-em-africa

[33] Idem. Disponível em http://www.pordentrodaafrica.com/ciencia/qual-e-a-capacidade-de-producao-de-vacinas-em-africa

OMS, que é um parceiro estratégico, será capaz de apoiar de forma célere e eficiente os Estados-membros.

A OMS lançou um alerta para ameaça de terceira vaga da Covid-19 em África, (e *presentemente - Julho de 2021- já se fala da variante Delta*), de acordo com a Diretora regional da OMS para África, Matshido Moeti,

> "A ameaça de uma terceira vaga em África é real e está aumentando. É crucial que levemos rapidamente as vacinas aos braços dos africanos que apresentam um alto risco de adoecer gravemente e morrer da Covid-19[34]".

A explicação que OMS apresenta sobre este fenómeno são os constrangimentos relacionados com:

a. A falta de capacidade da população de cumprir com as medidas preventivas de higiene e segurança;

b. O aumento dos contactos sociais;

c. Chegada do inverno aos países do sul de África;

d. A diminuição de doses de vacinas enviadas para este continente;

e. A crise do coronavírus na Índia, importante produtor de maior parte das doses destinados para África35.

As duas últimas razões enaltecem o problema já antigo, é que África deve deixar de depender de importações de medicamentos, apostando na auto suficiência. Neste sentido, a OMS defende que o continente africano deixe de contar somente com o apoio externo e *avec le bein-vallence des autres,* sendo necessário construir a sua própria capacidade. Nesta asserção, a perceção que se tem é que África é vítima das desigualdades norte-sul. Pois, de ponto de vista africano, os países

[34] Lusa Mundo (2021). "A ameaça de uma terceira vaga em áfrica é real e está a aumentar". Disponível em https://www.noticiasaominuto.com/mundo/1768344/a-ameaca-de-uma-terceira-vaga-em-africa-e-real-e-esta-a-aumentar.

[35] Idem. Disponível em https://www.noticiasaominuto.com/mundo/1768344/a-ameaca-de-uma-terceira-vaga-em-africa-e-real-e-esta-a-aumentar.

desenvolvidos têm se apoderado das vacinas da Covid-19, pois, neste sentido, Mo Ibrahim afirma que "ninguém está seguro até todos estarem seguros" e lamenta que os países desenvolvios tenham sido capazes de se endividar "enormemente a baixo custo em trilhões de dólares para apoiar as suas populações e economias"[36].

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da promoção da igualdade de oportunidades se mostra fundamental na situação atual de combate à pandemia global da Covid-19, olhando para a posição da OMS, particularmente, no contexto da distribuição desigual da vacina, importa recorrer à enunciação feita por Therborn (2001), segundo a qual, as desigualdades na era da globalização apresentam múltiplas facetas, cuja abordagem se torna primordial para uma compreensão aprofundada das vicissitudes correntes e das características da era neoliberal. Essas características incidem sobre as diferentes formas de desigualdade: (i) econômica; (ii) política; (iii) social e, (iv) cultural.

É no quadro das diferentes formas de desigualdades que a cooperação entre os Estados é desafiada o que acaba afetando os esforços da OMS no combate a pandemia da Covid-19, especificamente, em África, porque a cooperação dos indivíduos e dos Estados são a base para que a saúde e o bem-estar alcancem a população de todo mundo e, consequentemente, leve à edificação da paz e segurança no planeta terra. Pois, as desigualdades, entre os atores da sociedade global, podem tornar-se um foco de conflito e perigar a vida de toda a humanidade.

É perante o cenário em que se agrava a desigualdade da população mundial, em um contexto de extrema pobreza, de marginalização e de exclusão socioeconómica, como acontece em relação ao continente africano, que faz com que o batalha contra a Covid-19, levado a cabo pela OMS, se torne ineficiente. E quando as grandes potências, como os EUA e a China colocam os seus interesses acima dos globais e comuns,

[36] Vide em: "É claro que a África não pode contar apenas com a importação de vacinas". Disponível em https://www.noticiasaominuto.com/mundo/1768334/e-claro-que-a-africa-nao-pode-contar-apenas-com-a-importacao-de-vacinas

no quadro da luta pela hegemonia mundial, esse desiderato enfraquece todo o esforço conjunto e cooperativo de combate à corona vírus.

É importante verificar que, apesar de todos os esforços que a OMS tem estado a imprimir no processo do combate à Covid-19, no âmbito da produção e distribuição da vacina, surgem hesitações, emerge o medo, levantam-se dúvidas no quadro de um debate mundial ou global sobre as desigualdades na corrida às vacinas contra a Covid-19, entre o norte e o sul, que incide sobre questões morais, como a empatia, dignidade, humanidade e solidariedade, pois, o entendimento geral é de que é preciso evitar a "negação suicida"37, o "nacionalismo vacínico"38 ou ainda o "fracasso moral catastrófico"39, como vem sido referenciado nos debates de fórum internacional, pois, o entendimento da OMS é de que "não é justo que pessoas saudáveis e jovens de nações ricas tenham acesso à vacina antes de grupos vulneráveis de países mais pobres"[40].

Logo, pretende-se que as vacinas contra Covid-19, que é a esperança para acabar com a pandemia chegue, a toda África, a todos os países em desenvolvimento. Pois, como a própria OMS reconhece, um possível fracasso na distribuição da vacina, o preço seria pago com as vidas e meios de subsistência dos países pobres[41].

Com efeito, a Covid-19 criou um certo desalinhamento nas relações entre o norte e sul, alimentou frustrações e recrudesceu o egoísmo, fez renascer velhas discórdias entre as Nações, acentuou as desigualdades entre os pobres e ricos que se vinculam em diversas formas de xenofobia e discriminação. Estas vicissitudes devem ser contrapostas com atitudes de comedimento, solidariedade e empatia. As vacinas não podem

---

37 Com efeito, Papa critica "negação suicida" da vacina contra covid-19. Disponível em https://pt.euronews.com/2021/01/10/papa-critica-negacao-suicida-da-vacina-contra-covid-19

38 Vide em Semedo (2021). Calamidade: OMS alerta para desigualdades na corrida às vacinas contra a Pandemia. 2021. Disponível em https://sol.anacao.cv/noticia/2021/01/09/calamidade-oms-alerta-para-desigualdades-na-corrida-as-vacinas-contra-a-pandemia/

39 Vacinas contra Covid-19: A advertência da OMS sobre "fracasso moral catastrófico" da distribuição de imunizantes Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55716829

40 Idem. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55716829

41 Idem. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55716829

exacerbar as diferenças existentes entre as Nações, e, de acordo com o Secretário-geral das Nações Unidas, elas devem ser consideradas um bem público global. Neste diapasão, o Diretor-geral da OMS alerta para o risco do exacerbamento das desigualdades no mundo e enfatiza que o nacionalismo é uma atitude auto destrutiva e o mundo não pode continuar a viver num salve-se quem puder.[42]

De acordo com o relatório da Comissão da União Africana (2020), o impacto das implicações políticas e socioeconómicas da pandemia da Covid-19 é visivelmente enorme, no entanto, a resposta aos desafios comuns por parte da UA têm sido exemplares, levando a Comissão a ajustar-se à nova realidade e a adaptar-se aos novos métodos, processos e modalidades de trabalho, integrando a tecnologia e a inovação. Portanto, a Covid-19 reafirmou a luta da UA, incidindo sobre o reforço das capacidades e da autonomia para o desenvolvimento sustentável.

Ainda de acordo com o relatório da Comissão da União Africana, em resposta a pandemia Covid-19 que esta a devastar o continente africano, houve algum retrocesso em termos de ganhos anteriormente alcançados pela a UA, particularmente, no quadro da promoção da igualdade de género, do empoderamento das mulheres e dos direitos das mulheres, porque, "a pandemia trouxe para o primeiro plano muitas desigualdades subjacentes de género que, se não forem abordadas, podem exacerbar o surto, e as respostas que não incorporam a análise do género podem, por sua vez, agravar as desigualdades" (Comissão da União Africana, 2020).

Olhando para os constrangimentos, acima referenciados, compreende-se que, como afirma a Diretora Regional da OMS para a África, os momentos atuais de grandes dificuldades exige-se que toda África trabalhe em conjunto, com vista a tirar proveito de todas as oportunidades de reconstruir melhor, levar avante a cobertura universal de saúde e alavancar a equidade no continente africano (OMS, 2020).

[42] Com efeito, para o Secretario Geral da OMS, as vacinas são um recurso limitado, a ser usado de forma eficaz e equitativa possível. Vide em Com solidariedade, haverá vacinas para todos, diz OMS um ano após crise de Covid-19. Disponível em https://news.un.org/pt/story/2021/01/1740072

Nesse contexto, segundo Mainard (2020), mesmo sem recorrer a uma visão acadêmica, mas partindo de uma observação diária, ou de militância sindical, deve prevalecer a necessidade e/ou a vontade de reconstruir uma sociedade ótima onde os cidadãos possam assumir um papel transformador e de controle, não permitindo que nos próximos séculos outras epidemias se alojem no nosso planeta. Pois, como afirma Santos (2021, p. 97), "a discrepância entre a afirmação do controlo das doenças, que dominou no século XX, e a ignorância sobre o futuro da saúde do mundo é cada vez mais patente"

> "É importante que o mundo se una, com vista a melhorar as formas de controlo de doenças endémicas e que esse processo seja democrático e colaborativo, no quadro de uma relação salutar, entre o norte e o sul, no contexto de uma utopia realista, que abona para a "capacidade humana de construir modos mais justos de viver e conviver (…), o início da construção de outro futuro, não noutro lugar, mas aqui e agora" (Santos, 2021, p. 411)".

5. REFERÊNCIAS

Alcázar, S. (2020). Parte II - Diplomacia da Saúde e Covid-19 7. Prelúdio em dó maior: A Covid-19 nas Nações Unidas. Disponível em http://books.scielo.org/id/hdyfg/pdf/buss-9786557080290-10.pdf Acesso em: 28 de Fevereiro 2021.

Almeida, C. C. A., Pereira, V., Dias, T. M. de C., Alexandre, D. H. & Santos, L. A dos (2015). Globalização e desigualdade social nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Revista pesquisa e debate, 2 (48), pp.151-167. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/23052 Acesso em: 25 de Fevereiro 2021.

Barreto, M. L. (2017). Desigualdades em Saúde: Uma perspetiva global. Ciência e saúde coletiva, 22 (7), pp. 2097-2118. Disponível em https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.02742017 Acesso em: 28 de Fevereiro 2021.

Bettencourt, B. (2008). Dinâmicas sociais contemporâneas: redes, capital social e desenvolvimento sustentável. Disponível em https://doi.org/10.4000/eces.1418 Acesso em: 28 de Fevereiro 2021.

Buss, P. M., Alcázar, S. & Galvão, L. A. (2020). Pandemia pela Covid-19 e multilateralismo: reflexões a meio do caminho. Estudos avançados, 34 (99), pp. 45-65. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/ea/v34n99/1806-9592-ea-34-99-45.pdf Acesso em: 28 de Fevereiro 2021.

Castles, S. (2010). Entendendo a migração global: Uma perspectiva desde a transformação social. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 18 (35), pp. 11-43. Disponivel em https://www.redalyc.org/pdf/4070/407042012002.pdf Acesso em: 15 de Março 2021

Castles, S. (2005). *Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios: Dos trabalhadores convidados às migrações globais,* Lisboa: Fim de Século.

China admite baixa eficácia das suas vacinas e admite misturar vacinas - 2021. Disponível em https://www.dn.pt/internacional/china-admite-baixa-eficacia-das-suas-vacinas-e-admite-misturar-vacinas-13557469.html Acesso em: 19 de Fevereiro 2021.

Com solidariedade, haverá vacinas para todos, diz OMS um ano após crise de Covid-19. Disponível em https://news.un.org/pt/story/2021/01/1740072 Acesso em: 09 de Julho 2021

Comissão da União Africana (2020). Relatório de Fim de Mandato 2017-2020. Disponível em https://au.int/sites/default/files/documents/39930-doc-au_end_of_term_report_p.pdf Acesso em: 14 de Abril 2021.

Comité Regional da OMS para África (2020). Relatório do septuagésima sessão do Comité Regional da OMS para a ÁFRICA, 25 de Agosto de 2020 e 24 de Novembro de 2020. Disponível em https://www.afro.who.int/sites/default/files/sessions/final-reports/AFR-RC70-16%20Relat%C3%B3rio%20consolidado%20do%20Comit%C3%A9%20Regional%20da%20OMS%20para%20a%20%C3%81frica.pdf Acesso em: 14 de Abril 2021.

Coronavírus: o que está por trás da decisão de Donald Trump de suspender financiamento à OMS - 2020. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52302892 Acesso em: 28 de Fevereiro 2021

Covid-19: Crítica de Guterres relativa à corrida dos países ricos à vacina da Covid-19. Disponível em https://observador.pt/2020/12/10/covid-19-guterres-critica-corrida-dos-paises-ricos-a-vacina-e-pede-apoio-para-africa/. Acesso em: 30 de Março 2021.

Covid-19: Qual é a capacidade de produção de vacina em África? Disponível em http://www.pordentrodaafrica.com/ciencia/qual-e-a-capacidade-e-producao-de-vacinas-em-africa Acesso em: 14 de Abril 2021.

Covid-19 – 2021. Disponível em https://www.publico.pt/2021/04/13/sociedade/noticia/covid19-peritos-apresentam-hoje-dados-situacao-pandemia-marcelo-ouve-partidos-1958300?utm_source=notifications&utm_medium=web&utm_campaign=1958300 Acesso em: 13 de Abril 2021.

Croda, J. H. R. & Garcia, L. P. (2020). Resposta imediata da vigilância em Saúde à epidemia da Covid-19. Epidemiol. Serv. Saúde, 29 (1), pp. 1-3. Disponível em https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000100021 Acesso em: 19 de Fevereiro 2021.

Dias, A. (2020). A China manda mesmo na Organização Mundial da Saúde? Disponível em https://observador.pt/especiais/a-china-manda-mesmo-na-organizacao-mundial-de-saude/ Acesso em: 14 de Março 2021.

É claro que a África não pode contar apenas com a importação de vacinas – 2021. Disponível em https://www.noticiasaominuto.com/mundo/1768334/e-claro-que-a-africa-nao-pode-contar-apenas-com-a-importacao-de-vacinas Acesso em: 13 de Junho 2021.

Guterres critica corrida dos países ricos à vacina e pede apoio para África - 2020. Disponível em https://www.tsf.pt/mundo/guterres-critica-corrida-dos-paises-ricos-a-vacina-e-pede-apoio-para-africa-13122673.html Acesso em 30 de Março 2021.

Jornal Público (2021). Agência Reguladora do Medicamento Norte-Americana (FDA), recomendou a suspensão da vacina da Johnson & Johnson, atrasando a sua entrega na Europa Covid-19. Disponível em https://www.publico.pt/2021/04/13/sociedade/noticia/covid19-peritos-apresentam-hoje-dados-situacao-pandemia-marcelo-ouve-partidos-1958300?utm_source=notifications&utm_medium=web&utm_campaign=1958300 Acesso em 15 de Abril 2021

Krippahl, C. (2021), Covid-19: Porque é que a vacinação em África está tão atrasada?- 2021 Disponível em https://www.dw.com/pt-002/covid-19-porque-%C3%A9-que-a-vacina%C3%A7%C3%A3o-em-%C3%A1frica-est%C3%A1-t%C3%A3o-atrasada/a-56304603 Acesso em 13de Abril 2021.

Lima, T.C. S de & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45. https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf Acesso em 25 de Abril 2021.

Luiza, M (s/d). Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO). Direitos Humanos, 22, Jul. 1946. Disponível em http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html Acesso em 19 de Fevereiro de 2021.

Lusa mundo (2021). A ameaça de uma terceira vaga em áfrica é real e está a aumentar. Disponível em https://www.noticiasaominuto.com/mundo/1768344/a-ameaca-de-uma-terceira-vaga-em-africa-e-real-e-esta-a-aumentar Acesso em: 16 de Junho 2021.

Mainardi, C. I. (2020). Despertar pós Covid-19. In Castro, D., Seno, D. D., & Pochmann, M. (Orgs). O Capitalismo e Covid-19: Um debate urgente, pp. 1-265. Disponível em http://abet-trabalho.org.br/wp content/uploads/2020/05/LIVRO.CapitalismoxCovid19.pdf Acesso em: 15 de Fevereiro 2021.

Maior produtor mundial de vacinas pede paciência a países - 2021. RTP 2021 - Nova Delhi. Disponível em https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2021-02/maior-produtor-mundial-de-vacinas-pede-paciencia-paises Acesso em: 30 de Março 2021.

Martine, G. (2005). A globalização inacabada migrações internacionais e pobreza no século 21. São Paulo em perspectiva, 19 (3), pp. 3-22. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/spp/v19n3/v19n3a01.pdf Acesso em: 25 de Fevereiro 2021.

Oliveira, M. F. de. (2011). Metodologia científica: Um manual para a realização de pesquisas em Administração. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf Acesso em: 27 de Abril 2021.

OMS (2020). Relatório da Septuagésima sessão do comité regional da OMS para a África, 25 de Agosto de 2020 e 24 de Novembro de 2020. Disponível em https://www.afro.who.int/sites/default/files/sessions/final-reports/AFR-RC70-16%20Relat%C3%B3rio%20consolidado%20do%20Comit%C3%A9%20Regional%20da%20OMS%20para%20a%20%C3%81frica.pdf Acesso em: 27 de Abril 2021.

ONU News (2021a). Fundo de solidariedade contra Covid-19. Disponível em https://news.un.org/pt/tags/fundo-de-solidariedade-contra-covid-19/video/0/audio/1. Acesso em: 29 de Abril 2021.

ONU News (2021b). Vacinas Covid-19: Guterres pede solidariedade perante avanço “extremamente desigual e injusto”. Disponível em https://news.un.org/pt/story/2021/02/1741802 Acesso em 30 de Março 2021.

OMS alerta para “risco real” de vacinas poderem “exacerbar desigualdades - 2021. Disponível em https://news.un.org/pt/story/2021/01/1740072 Acesso em: 19 de Abril 2021.

OMS alerta contra descartar de antemão vacina de Oxford. Disponível em https://www.dw.com/pt-002/ap%C3%B3s-suspens%C3%A3o-na-%C3%A1frica-do-sul-oms-diz-para-pa%C3%ADses-n%C3%A3o-dispensarem-astrazeneca/a-56505454 Acesso em: 28 de Março 2021

Após suspensão na África do Sul, OMS diz para países não "dispensarem" AstraZeneca. Disponível em https://www.dw.com/pt-002/ap%C3%B3s-suspens%C3%A3o-na-%C3%A1frica-do-sul-oms-diz-para-pa%C3%ADses-n%C3%A3o-dispensarem-astrazeneca/a-56505454 Acesso em: 14 de Março 2021

Papa critica "negação suicida" da vacina contra covid-19 - 2021. Disponível em https://pt.euronews.com/2021/01/10/papa-critica-negacao-suicida-da-vacina-contra-covid-19 Acesso em: 25 de Fevereiro 2021.

Praça, F. S. G. (2015). Metodologia da pesquisa científica: Organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”, 08 (1), pp. 72-87, (ISSN: 0486-6266). Disponível em http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf. Acesso em: 25 de Abril 2021.

Rodrigues, T. F. (2010). Dinâmicas Migratórias e Riscos de Segurança em Portugal. Disponível em https://core.ac.uk/download/pdf/62686762.pdf Acesso em: 16 de Junho 2021.

Santos, B. de S. (2021) *O futuro começa agora:Da pandemia à utopia*. São Paulo, Brasil: Boitempo.

Semedo, A. (2021). Calamidade: OMS alerta para desigualdades na corrida às vacinas contra a Pandemia. 2021. Disponível em https://sol.anacao.cv/noticia/2021/01/09/calamidade-oms-alerta-para-desigualdades-na-corrida-as-vacinas-contra-a-pandemia/ Acesso em: 28 de Fevereiro 2021.

Souza, J. N. de (2020). Covid-19 e capitalismo: Uma visão. In Castro, D., Seno, D. D. & Pochmann. M. (Orgs). O Capitalismo e Covid-19: Um debate urgente, pp. 1-265. Disponível em http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/05/LIVRO.CapitalismoxCovid19.pdf Acesso em: 15 de Fevereiro 2021.

Tavares, J. C. (2020). A crise do capital e a Covid-19: impactos e alternativas. In Castro, D., Seno, D. D., & Pochmann. O Capitalismo e Covid-19: Um debate urgente, pp. 1-265. Disponível em http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/05/LIVRO.CapitalismoxCovid19.pdf Acesso em: 15 de Fevereiro 2021.

Therborn, G. (2001). Globalização e desigualdade: Questões de conceituação e esclarecimento. Sociologias, 3 (6), pp. 122-169. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/soc/n6/a07n6.pdf Acesso em 25 de Fevereiro 2021.

Tosi, P. G. S. & Torelli, L. S. (2020). O Capitalismo neoliberal: Breve história da financeirização e seus efeitos políticos e sociais em meio à pandemia. In Daniel Castro, D., Seno, D, & Pochmann, M. (Orgs.). O Capitalismo e Covid-19: Um debate urgente, pp. 1-265. Disponível em http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/05/LIVRO.CapitalismoxCovid19.pdf Acesso em: 15 de Fevereiro 2021.

Vacinas contra Covid-19: A advertência da OMS sobre "fracasso moral catastrófico" da distribuição de imunizantes - 2021. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55716829 Acesso em: 07 de Março 2021.

Vacina chinesa da Covid-19 chega em Maputo e destina-se a profissionais de Saúde – 2021. Disponível em https://www.voaportugues.com/a/vacina-chinesa-da-covid-19-j%C3%A1-em-maputo-/5791367.html Acesso em: 07 Março 2021.

Zenella, L. C. H. (2013). Metodologia de Pesquisa. Disponível em http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Modulo_1/Metodologia/material_didatico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf. Acesso em: 27 de Abril 2021.

LEYENDO LA COVID-19 CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: EL CASO DE LAS MUJERES MIGRANTES EN ESPAÑA

ENCARNA CANET BENAVENT
Universitat de València.
Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local (IIDL)

1. INTRODUCCIÓN

Desde ONU Mujeres (2020) se recomienda incluir el análisis de género en todas las políticas, incluidas aquellas relacionadas con la emergencia sanitaria, dados los riesgos y las vulnerabilidades específicas que padecen las mujeres y las niñas.

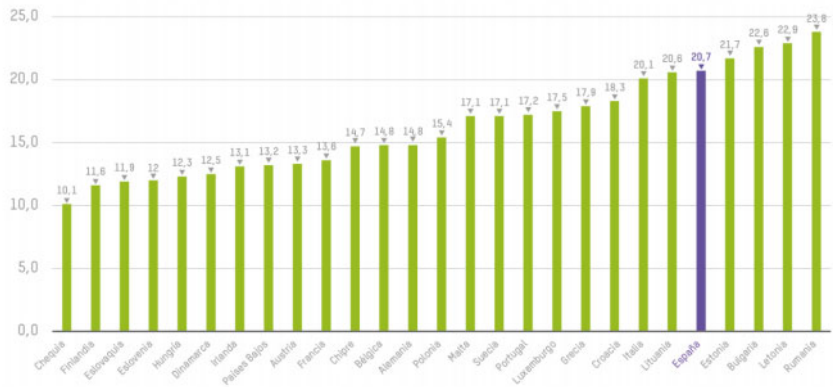
La crisis provocada por la Covid-19 llegó a España cuando ésta ya era una sociedad con graves problemas de desigualdad económica y social que se venía arrastrando desde la crisis anterior y que se vio acrecentada por las medidas de austeridad implantadas desde Europa. Anteriormente a la pandemia, España ya era uno de los países con mayor desigualdad de la UE, el quinto país más desigual por detrás de Rumania, Letonia, Lituania y Bulgaria, el quinto país de Europa en los peores niveles de pobreza relativa (20,7%), y el cuarto con mayor tasa de pobreza severa (9,2%) (Oxfam Intermón, 2021).

Si este era el panorama anterior a la crisis sanitaria, es evidente que la incidencia de la misma en la población dependerá de la situación socioeconómica en la que vive: la posibilidad de aislarse del virus, el tamaño de las viviendas, las condiciones de habitabilidad, la necesidad de usar el transporte público, la posibilidad o no de trabajar a distancia, la situación laboral, y el barrio en el que se reside, son algunos de los determinantes. La incidencia acumulada ha sido mayor en los barrios con renta más baja. Por poner un ejemplo, la Oficina Municipal de Datos

del Ayuntamiento de Barcelona señala como dato relevante que el índice de renta familiar del barrio de Ciutat Meridiana es del 38,6%, mientras que la de Pedralbes es del 248,8% (Rodríguez, 2021).

Además, la crisis sanitaria ha traído como consecuencia una caída del PIB del 11,4% en 2020 y un incremento del desempleo hasta el 17%. Así pues 10,9 millones de personas se encuentran en situación de pobreza relativa en el Estado Español y 5,1 millones en pobreza severa (personas que viven con menos de 16 euros al día).

GRÁFICO 1. *La pobreza en la Unión Europea 2019*



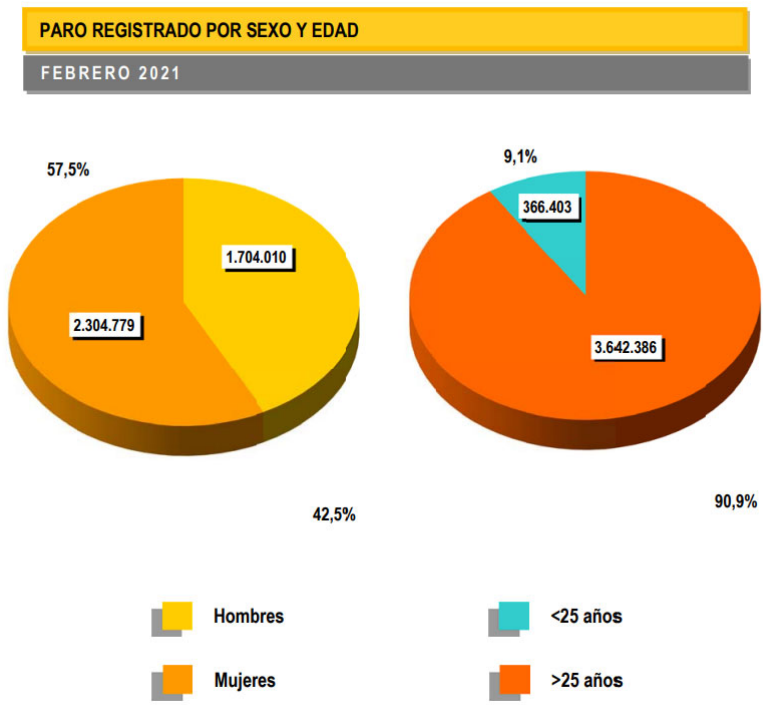
Fuente: Oxfam Intermón 2020

Al inicio de 2020 el relator de la ONU sobre pobreza extrema, Alston, ya alertaba de los índices de pobreza existentes en el estado español y de las disfunciones que tiene el sistema per atender a los colectivos más vulnerables. En rueda de prensa manifestó que *España debe mirarse al espejo* y la situó a la cola de Europa en redistribución de la riqueza:

> "Hay un porcentaje demasiado alto de personas que viven en la pobreza, alertó. Un porcentaje, el de la exclusión social, que en diez años ha crecido seis puntos, mientras que las clases más altas se han enriquecido un 25% y pagan la mitad de impuestos**.** Han gobernado para los más ricos. El Periódico (14-02-2020)".

A los datos de pobreza hay que sumar los datos de desempleo, que en febrero de 2021 ya superaban los 4 millones de personas. Si añadimos las personas afectadas por ERTE que son 900.000 y las personas autónomas en cese de actividad -500.000 personas-, nos encontramos con 5'5 millones de personas sin empleo en España, siendo mayor el número de mujeres paradas (57'5%) que de hombres (42'5%) (SEPE, 2021).

***GRÁFICO 2**: Desempleo en España Febrero 2021*



Fuente: SEPE 2021

Durante el mes de marzo de 2021 tan solo en la Comunidad Valenciana se registraron 81.000 ERTE que afectan a cerca de 530.000 personas, el 43% son mujeres (CCOO-PV, 2020). Según datos de Intersindical (2021) centrándose en Catalunya, el 53% de las personas despedidas con motivo de la pandemia provocada por el Covid-19 han sido

mujeres, y el 52'2% de los ERTE han afectado a mujeres. Se teme que muchos de estos ERTE acaben convertidos en ERE.

Las personas más afectadas por la pérdida del empleo son las que tienen contratos temporales y más precarizados, es decir, las personas jóvenes y las mujeres, sobre todo de sectores como la hostelería y el comercio. Las mujeres son mayoría entre las personas que tienen empleos a tiempo parcial (73%) y contratos temporales (50%). En sectores como empleadas de hogar, cuidadoras de personas dependientes, el 98% son mujeres

Según el *Informe Análisis de las necesidades sociales de mujeres y hombres* del Observatorio Social La Caixa 2020, las mujeres con salarios bajos son el doble que los hombres, tanto en el salario por hora como el salario mensual. No podemos olvidar que la brecha salarial de género en la UE se situaba en el 14% en 2019 (Epdata.es). Esto es así por diversos motivos:

- Porque las mujeres asumen la mayor parte del cuidado de niños y niñas, por lo que suelen reducir su jornada laboral.
- Porque un tercio de las mujeres de la Unión Europea trabaja a tiempo parcial, y esto hace imposible que puedan ascender en sus carreras.
- Y porque son las mujeres las que ocupan los empleos peor pagados.

En la UE solo el 10% de las direcciones generales de grandes empresas están ocupadas por mujeres. Todo ello provoca que finalmente por cada euro que gana un hombre una mujer gana 86 céntimos de euro (Euronews, 2021).

Otro elemento más de discriminación y empobrecimiento de las mujeres a lo largo de su vida, es la llegada de la jubilación dada la brecha de las pensiones entre hombres y mujeres, que es de 32'5 puntos. Por ello las mujeres mayores se ven obligadas a sobrevivir con las pensiones más bajas, las no contributivas - 392 euros/mes aproximadamente- de las cuales las mujeres son beneficiarias en un 75% por jubilación y en

un 51% por invalidez, según el IMSERSO (diciembre de 2019). Muchas veces con estos ingresos además ayudan a mantener a hijos e hijas, nietos y nietas sin empleo.

TABLA 1: *PNC hombres y mujeres en España 2019*

Año 2019	Hombres%	Mujeres%
PNC Jubilación	24'88	75´12
PNC Invalidez	48'78	51`22
TOTAL PNC	34'15	65`85

Fuente: IMSERSO (2019).

Otro elemento a tener en cuenta cuando hablamos de la situación económica en España antes de la pandemia es el número de personas atendidas por los Servicios Sociales. Hay que tener en cuenta que el Sistema de Servicios Sociales atendió a nivel estatal a 6 millones de personas (a fecha de febrero de 2020) antes de la pandemia, y en todo este tiempo no han dejado su actividad diaria además de la sobrevenida por la crisis. Es previsible que, con la situación que estamos viendo, esta demanda aumente con las personas que se encuentran en situación de exclusión y que ahora lo estarán aún más, así como las que serán vulnerables a partir de ahora por la pérdida de trabajo según la Asociación de Directores y Gerentes de Servicios Sociales (Canet y Caravantes, 2020).

2. MUJERES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

La pandemia ha amplificado la desigualdad de género, afectando particularmente a las mujeres. Según el *Estudio de Seroprevalencia* del Ministerio de Sanidad (2020) los colectivos con una prevalencia mayor que la media nacional (9,9%) han sido el personal sanitario (16,8%), las mujeres que cuidan personas dependientes en el domicilio (16,3%), las mujeres que realizan tareas de limpieza (13,9%), las que trabajan en residencias de personas mayores (13,1%). Estos sectores están altamente feminizados, son servicios esenciales que han padecido una sobrecarga de trabajo durante estos meses, lo cual las sitúa entre las de mayor riesgo de contagio, máxime si se tiene en cuenta que muchas no

contaban con recursos de protección adecuados y necesarios (Borraz y Remacha, 2020).

También el informe *La perspectiva de género esencial en la respuesta a la COVID-19* del Instituto de la Mujer (2020) ponía el foco en las sanitarias, cuidadoras, trabajadoras de residencias, dependientas o cajeras por ser las personas que han estado en la primera línea de la respuesta a la enfermedad. Mas del 70% de las trabajadoras del sistema sanitario y social son mujeres según la Organización Internacional del Trabajo (OIT)

El *Informe Equidad en Salud y COVID-19* del Ministerio de Sanidad (2020) analiza los determinantes sociales de vulnerabilidad epidemiológica y señala que se ha observado un impacto diferencial del virus según el género, debido a la feminización de algunos empleos esenciales como sanidad, limpieza o cuidados.

Añadiremos también otros sectores como los servicios sociales que también han sido declarados esenciales, podemos encontrar que también están muy feminizados, tanto los servicios sociales generales como los especializados, como es el caso del personal de los centros residenciales donde el 84% son mujeres.

Además del complicado y desigual ámbito laboral, cabe señalar que las mujeres han asumido la centralidad de las tareas de cuidados también durante las situaciones de confinamiento: estudios de los hijos e hijas, tareas domésticas, cuidado de personas mayores que se quedan en casa por el cierre de los recursos especializados, compra, alimentación, entretenimiento, atención médica y soporte emocional de la familia.

A escala mundial, sin excepción, las mujeres realizan las tres cuartas partes del trabajo de cuidados no remunerado, a saber, el 76,2 % del total de horas dedicadas al mismo. Ningún país del mundo registra una prestación de cuidados no remunerada igualitaria entre hombres y mujeres. Las mujeres dedican en promedio 3,2 veces más tiempo que los hombres a la prestación de cuidados no remunerada, a saber, 4 horas y 25 minutos al día frente a 1 hora y 23 minutos en el caso de los hombres según datos de la OIT (2018).

Durante el confinamiento algunas han tenido que dejar su trabajo para poder cuidar, ante la imposibilidad de teletrabajar, cuestión que se agrava todavía más cuando hablamos de mujeres de familias monomarentales. En 2019 las unidades de convivencia sustentadas en exclusiva por mujeres son 1.530.600 (el 81,1% del total), frente a las sustentadas por hombres que suman 356.900 unidades (INE, 2020).

Las mujeres que sí han podido trabajar a distancia como por ejemplo las del sector de la educación (75% son mujeres) se han visto saturadas, puesto que el hecho de estar en casa les ha supuesto tener un 29% más de responsabilidades que los hombres en la misma situación, según un estudio de IESE, Mujer y trabajo en remoto durante la Covid-19 (Europapress, 2020). **Ellas han tenido un 20% más de fatiga mental y un 16% más de estrés que los hombres debido a la mayor dedicación al cuidado de hijos e hijas y personas con dependencia**.

Coincidiendo con este estudio, investigadoras de la Universitat de València (Aguado y Benlloch, 2020) concluyen que durante el confinamiento las mujeres han tenido que teletrabajar, y además organizar, y gestionar la jornada educativa de sus hijas e hijos, cuidar a los más pequeños, compartir momentos de juego, ayudarles con las clases, organizar la alimentación… Todas las tareas en el mismo espacio y lugar, sin diferenciar tareas de producción y reproducción, trabajando y cuidando. Muchas han tenido que dedicarse a su trabajo por las noches, restando horas de descanso y viendo aumentado su nivel de estrés. El confinamiento ha afectado de manera diferente a mujeres y hombres según las investigadoras.

Recursos como los centros educativos y los centros de día para personas mayores fueron los primeros en cerrarse, y las mujeres han tenido que asumir estas tareas de cuidado, más las tareas domésticas ya habituales, al mismo tiempo que han tenido que teletrabajar o trabajar presencialmente en los servicios esenciales, repercutiendo todo ello en su salud mental. Aquellas que no tenían quien se hiciera cargo de sus hijas e hijos han tenido que dejar el trabajo por no poder conciliar. Otras han estado despedidas de sus empleos en hostelería, comercio no esencial, empleos sin contrato, trabajadoras domésticas. Muchas sin derecho a ERTE ni ninguna otra indemnización.

3. EL CASO DE LAS MUJERES MIGRANTES EN EL ESTADO ESPAÑOL

Durante la crisis sanitaria y social provocada por el COVID-19 hemos escuchado por la mayoría de medios que el virus no entiende de condición social, nacionalidad o fronteras. Sin embargo, los datos demuestran que las consecuencias sociales y sanitarias de la pandemia tienen mayor repercusión en las capas de población que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad como es el caso de las mujeres, las trabajadoras de determinados sectores altamente feminizados, con menor remuneración y peores condiciones de protección.

Las personas migrantes han sufrido un gran impacto por la crisis, sobre todo las que se encuentran en situación irregular. Se calcula que la tasa de pobreza ha alcanzado el 57% de la población extranjera no perteneciente a la Unión Europea. Según Fanjul y Gálvez-Iniesta (2020) el número de personas que residían en España de manera irregular en 2019 era entre 390.000 y 470.000 personas, siendo el 55% mujeres, provenientes mayoritariamente de América Latina (77%), sobre todo Colombia, Venezuela y Honduras.

Trabajan en sectores muy afectados por los cierres: el 30% en el sector de los servicios en el hogar y un 29% en la hostelería. Sus niveles salariales medios están sistemáticamente por debajo de la media del resto de trabajadores. En el caso de quedarse sin empleo, estas personas no se han podido acoger a ERTE ni a subsidios por desempleo, y es muy dudoso que les pueda llegar algún beneficio relacionado con los fondos europeos.

El *Informe Equidad en salud y covid-19* del Ministerio de Sanidad (2020) advierte que la crisis sanitaria ha puesto de manifiesto el peso de los determinantes sociales en la salud como pueden ser la situación económica, el nivel educativo, la situación laboral, el estatus migratorio, el género, la etnia, la diversidad sexual o la diversidad funcional:

- Algunas profesiones están más expuestas al virus y son las más feminizadas (sanidad) y las de peor remuneración (limpieza y cuidado de personas).

– En cuanto a la vivienda, las situaciones de hacinamiento conllevan dificultades para mantener las medidas de prevención, el aislamiento, la higiene (trabajadores temporeros, viviendas colectivas tipo albergues…).

– Hogares que por su economía no tiene acceso a herramientas telemáticas: la brecha digital ha afectado a la posibilidad de teletrabajar y/o de realizar gestiones a distancia de carácter sanitario y social.

A esto hay que sumar la vulnerabilidad social producida ante la privación total o parcial de recursos y estructuras públicas y comunitarias, y puede llevar a individuos y a comunidades a sufrir desprotección material, emocional y relacional. Esto ha conducido a que se produzca un aumento de la demanda en los servicios sociales, comedores sociales y/o banco de alimentos.

4. LAS TRABAJADORAS DE LOS CUIDADOS SON IMPRESCINDIBLES?

Si de alguna cosa ha servido la crisis sanitaria ha sido para poner en valor el papel de los cuidados y de los servicios esenciales, pues ambos están sosteniendo la sociedad durante la pandemia. Por tanto, deberían de estar en el centro de la economía y la política, pero no es así.

El trabajo de cuidados ha resultado ser esencial para el mantenimiento de la vida, se ha visibilizado su importancia más que nunca, dado que las personas no somos autosuficientes, necesitamos el cuidado ajeno. Sin embargo, este cuidado nunca ha tenido importancia en los discursos políticos ni ha sido contemplado como un derecho, sino más bien como una acción solidaria o voluntaria, un deber mayoritariamente a cargo de las mujeres. Si tenemos en cuenta que los cuidados son universales, urge entonces la corresponsabilidad, asumida tanto en el ámbito de lo privado como desde el sector público.

El trabajo de cuidados es el conjunto de tareas cotidianas de mantenimiento de los espacios y bienes domésticos, el cuidado del cuerpo, la educación de las personas, mantenimiento de las relaciones sociales,

apoyo afectivo y emocional de la familia, dar de comer, vestir, acompañar, lavar la ropa, hacer comida, movilizar, cuidar personas enfermas o dependientes. Supone organización, planificación, gestión… una dimensión corporal y material y una dimensión emocional y afectiva (Del Rio, García y Martín, 2020). La mayor parte del trabajo de cuidados se realiza de forma informal y no remunerada por las mujeres, y está basado en relaciones afectivas y de parentesco. Además, encontramos también el trabajo de cuidados remunerado, también realizado en su mayoría por mujeres, muchas de ellas migrantes.

Desde el feminismo sí llevan años reivindicando la necesidad de la centralidad de los cuidados en la vida y en la economía. La teoría feminista ha sabido ver y denunciar las consecuencias que tiene en la sociedad el olvido de los cuidados por parte del sistema patriarcal. Como dice Yayo Herrero (2020) no hay economía, ni tecnología, ni política, ni sociedad, sin naturaleza y sin cuidados, somos seres radicalmente dependientes de un planeta tierra que tiene límites. Es necesaria la redistribución de las obligaciones de cuidado, la desfeminización de este trabajo.

En el mismo sentido Rosado (2021) apunta que si no hay cuidados no hay vida. Es imprescindible pues, un replanteamiento sobre aquello que es necesario con independencia del beneficio económico que pueda producir.

Tradicionalmente el papel de la persona cuidadora ha sido impuesto a las mujeres a través de la socialización de género. Es un papel invisible a los ojos de la sociedad dado que se presta mayoritariamente en el ámbito de lo privado y es una actividad mayormente no remunerada.

Se trata de un trabajo sin límite temporal definido, las 24 horas de los 7 días de la semana, los 365 días del año (24/7/365) que tiene consecuencias para la mujer cuidadora a nivel de estrés, ansiedad, estados depresivos, dolores musculares, osteoarticulares etc. Además, están las repercusiones a nivel laboral, económico y de posibilidades de ocio y aislamiento social, aquello que llamamos daño social (Simón, 2016): imposibilidad de trabajar fuera de casa, abandono o reducción horaria del empleo para cuidar, limitaciones en la posibilidad de progreso en la carrera profesional, absentismo laboral… lo cual contribuye a la brecha

salarial de género y la brecha en las pensiones y otras prestaciones sociales en un futuro.

Los cambios sociales de los últimos años han provocado que se esté reduciendo la cantidad de personas en disposición de cuidar, dado que la mujer se ha incorporado al mercado laboral, pero los hombres no se han incorporado al rol de cuidadores en la medida necesaria. Ello ha conducido a la contratación generalizada de mujeres cuidadoras extranjeras (Instituto Andaluz de la Salud, 2020).

En España aproximadamente el 30% de las personas mayores de 65 años son dependientes (Ministerio de Sanidad, 2020) y más de tres cuartas partes de las personas que requieren cuidados los reciben del sistema informal. Más del 75% de las personas que prestan cuidados a personas dependientes son mujeres y realizan con mayor frecuencia cuidados de atención personal como alimentación, aseo y vestido, que requieren un contacto más estrecho con las personas a las que cuidan, muchas veces sin la protección necesaria.

Según la asociación Mujeres Migrantes Diversas, la mayoría de las mujeres migrantes se encuentran abocadas a la economía sumergida como una forma de subsistencia, especialmente en el cuidado de las personas, y como internas. Estas últimas tienen que aguantar todo tipo de trato degradante porque si pierden sus puestos de trabajo también pierden su alojamiento. Es necesario hacer visible lo que aportan estas trabajadoras a nuestra sociedad porque están haciendo un trabajo considerado esencial para la vida, pero ellas y sus condiciones laborales no son consideradas esenciales. Las mujeres migrantes además se ven forzadas a dejar a sus hijos e hijas al cuidado de familiares en su país, -en manos sobre todo de mujeres de la familia- mientras ellas cuidan de otras personas en el nuestro. Por ello podemos decir que las tareas de cuidados se asientan en jerarquías de clase, etnicidad y género, y se han convertido en una mercantilización del trabajo reproductivo, basado en el contexto migratorio.

Muchas trabajan como internas por no tener permiso de residencia y porque de esta forma se ven menos expuestas a las redadas policiales al no tener que desplazarse mucho. Continúan en el puesto de trabajo

incluso en su tiempo de descanso. Los empleadores se ahorran una cantidad de dinero significativa y pueden disponer de ellas el tiempo que quieran, mientras que ellas no se pueden negar por miedo al despido. Durante el confinamiento estas mujeres han seguido cuidando e incluso han aumentado su jornada laboral por la imposibilidad de salir del domicilio en el que trabajan, pero no ha aumentado su salario; a otras directamente las han despedido quedando sin ingresos y también sin alojamiento (De la Fuente, 2021).

En el presente año incluso se ha tenido conocimiento de mujeres esclavizadas como en el caso de una mujer argelina que ha sido explotada laboralmente como empleada de hogar por un matrimonio, durante más de un año, en Alicante. La tenían encerrada en un garaje en pésimas condiciones de habitabilidad, le racionaban el alimento y le negaban la asistencia médica bajo amenaza de deportarla por encontrarse en situación irregular (Burgos, 2021)

Muchas de estas mujeres tienen experiencia y capacitación para trabajar en residencias de ancianos, y además las residencias necesitan personal, pero no pueden hacerlo porque no tienen regularizada su situación administrativa, a pesar de estar trabajando 8 o 10 años en el país. Además, los procedimientos de regularización se han suspendido durante el estado de alarma.

Realizan una labor imprescindible, pero no se las considera ciudadanas. La precariedad de estas mujeres representa un ahorro económico considerable para la administración y para las familias. Su situación laboral es todavía peor cuando se trata de internas. En ciudades como Barcelona han creado *Sindillar/Sindihogar*, un sindicato de mujeres que se dedican a la limpieza y al cuidado, muchas de ellas son migrantes y en situación irregular, y ya tienen 150 afiliadas. Reclaman que "hay intereses políticos en convertirlas en las esclavas del siglo XXI, a pesar de que sostienen la vida de centenares de personas siempre de manera muy precaria" (Rodríguez, 2021).

La profesora Erica Briones de la Universitat de Lleida explica que la lógica colonial dominante en España aboca a estas mujeres migrantes a un estatus social bajo y ocupaciones precarias. Se naturaliza que todos

los trabajos de cuidado son trabajo femenino. Pone el ejemplo de las mujeres latinas para las cuales el 31,4% del empleo es en el sector doméstico, tengan la formación que tengan en su país de procedencia. El hecho de ser mujeres racializadas les supone automáticamente peores condiciones laborales y ello afecta a su salud.

En el estado español trabajan en el ámbito doméstico unas 580.000 personas, 90% de ellas son mujeres (INE, 2019).

El estudio *Trabajo del hogar y cuidados* elaborado por UGT (2021), señala que, en esta rama laboral, altamente feminizada (95%) y con elevada presencia de trabajadoras de origen extranjero (42%), el salario medio viene siendo entre un 50% y un 60% inferior a los promedios generales del mercado laboral. Menos de la mitad de las empleadas está contratada a jornada completa.

El *Informe covid-19: su impacto en las mujeres inmigrantes de la ciudad de València* realizado por la Asociación Por ti mujer (2020) arroja los siguientes resultados en la encuesta telefónica realizada a 170 mujeres migrantes de Valencia. En Valencia y su provincia residen 74.447 mujeres latinoamericanas (INE, 2020) quienes desarrollan su ocupación laboral en restauración, servicios de atención a personas, vendedoras y ocupaciones elementales (limpiadoras, asistentes de oficina y hoteles, peones de explotaciones agrícolas o ganaderas). En el territorio nacional son un total de 1.374.333 las mujeres latinoamericanas, cifra que podría ser mayor si tenemos en cuenta la gran cantidad de estas mujeres que trabajan en economía sumergida.

De las 170 mujeres entrevistadas por Asociación Por ti Mujer, residentes en Valencia y provincia, el 34’32% se encuentra en situación irregular y el 30’18% es solicitante de asilo/refugio. Únicamente el 13’6% de las mujeres tiene nacionalidad española.

El 61% se encuentra desempleada y el 16% han perdido su empleo ante la covid-19, con el agravante de la imposibilidad de salir a buscar empleo durante el confinamiento. Tan solo el 8% se encuentra empleada con contrato.

Entre las que si están empleadas, cerca del 80% ocupan trabajos en limpieza, internas, empleadas de hogar y cuidados

El 43% trabaja por horas y algunas no superan 10 horas semanales, lo cual genera una inestabilidad laboral difícil de superar. Las que trabajan como internas suelen exceder las 60 horas semanales, lo cual supone una vulneración clara de derechos laborales.

El 79% de las encuestadas manifiesta dificultades para llegar a fin de mes por estar sin ingresos o con menos de 500 euros mensuales. El 80% de las mujeres encuestadas encuentra dificultades para hacer frente a necesidades de alimentación y el 75'8% a necesidades de alquiler. Muchas de ellas (42%) reciben ayudas de diferentes entidades como Cáritas y Cruz Roja o los Servicios Sociales Municipales. Durante el confinamiento y posteriormente se han visto afectadas por trastornos del sueño (68'8%), ansiedad (61%) y estrés (58'8%), lo cual perjudica notablemente su salud mental.

Según la Asociación se puede decir que el mercado laboral español está segmentado siguiendo una división sexual y étnica según el cual las mujeres latinas se emplean en profesiones menos cualificadas, por debajo de la población nativa, pero también por debajo de la población inmigrante masculina. Así, la mujer inmigrante trabajadora se enfrenta al prejuicio de valer únicamente para las tareas relativas a la reproducción social dada su condición de mujer y pobre, sea cual sea su formación de origen, lo cual les dificulta su acceso a puestos de mayor cualificación.

Esa vulnerabilidad laboral se apoya muchas veces en una situación administrativa irregular, que las hace incluso tener miedo de acudir al sistema de salud por si son identificadas. Se naturaliza así una concepción utilitarista de la migración, que solo es bienvenida si impacta positivamente en el país, sin tener en cuenta el enfoque de derechos humanos (Organización Internacional para las Migraciones, 2015).

Tampoco estas mujeres se han podido beneficiar del subsidio de desempleo excepcional por falta de actividad implementado por el gobierno, el *Real Decreto-ley 11/2020, de 31 de marzo, por el que se adoptan medidas urgentes complementarias en el ámbito social y*

económico para hacer frente al COVID-19. Iba dirigido a las trabajadoras del servicio doméstico que se quedaron sin trabajo como consecuencia del confinamiento, aunque no abarcaba a la totalidad del colectivo, sino que quedaba restringido a las trabajadoras con alta en la Seguridad Social anterior al 14 de marzo. Esta imposibilidad de acceder al subsidio ha perjudicado a las mujeres de origen extranjero que han de renovar su permiso de trabajo y residencia, trámite complicado cuando se carece de empleo o no se recibe prestación.

Siguiendo con las situaciones de abuso que han de vivir las trabajadoras migrantes en España, el estudio de la Asociación Pa'lante muestra que en el sector de los cuidados y del hogar -a partir de una muestra de 80 mujeres encuestadas-, el 41% ha sufrido comentarios vulgares, insinuaciones, propuestas o comentarios de naturaleza sexual. Un 28% ha sufrido tocamientos o acercamientos excesivos. Un 10% ha sufrido solicitudes de relaciones sexuales y un 10% ha sufrido violencia sexual. Una de cada 10 mujeres trabajadoras del hogar ha relatado un caso de violencia sexual (Bofill y Véliz, 2019). Nos encontramos ante una violencia machista estructural y largamente callada en uno de los mercados laborales más desregularizados y precarios que existe en Europa.

El trabajo en el hogar es un ámbito altamente propicio para la impunidad ante los delitos sexuales. La variable étnica juega un papel importante ante el imaginario racista y machista, pues se espera de la mujer migrante lationamericana que sea de carácter dócil y abnegada. Y todo ello a pesar de la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que señala que entre los derechos laborales de trabajadores y trabajadoras se encuentra la protección frente al acoso sexual y acoso por razón de sexo, pero no menciona el trabajo en el hogar.

Esta violencia que reciben estas mujeres no suele ser denunciada por miedo a perder el trabajo y el lugar de residencia, por su situación administrativa irregular, por carecer de vínculos en el territorio, por la normalización de la violencia machista y por desconocer las leyes. La indefensión ante la que se encuentran las hace asumir estos delitos como algo normalizado por su condición de mujer, migrante, pobre y a la espera de regularización. La situación de irregularidad las sume en

una desprotección total y las condena a la carencia de recursos económicos. Se las impide trabajar en base a su capacitación previa por la dificultad en la homologación de sus estudios, relegándolas al sector doméstico e imposibilitando el acceso a contratos y/o prestaciones por desempleo (Asociación Por ti Mujer, 2020)

Según la Macroencuesta de violencia contra la mujer (2019) del total de mujeres que han sufrido acoso sexual el 39'8% eran nacidas en España y el 44'1% nacidas en el extranjero. Ni que decir que este acoso tiene unas consecuencias físicas, psicológicas, laborales, sociales y económicas en la mujer migrante.

Las trabajadoras del hogar sin contrato son las más vulnerables dada la facilidad para su despido, y por tanto la imposibilidad de acceder a la Seguridad Social y a tener una prestación por ERTE o desempleo. Tienen miedo incluso de acudir al sistema sanitario y social por si son identificadas. Por ello el movimiento *#RegulaciónYa* surge como consecuencia de la crisis sociosanitaria generada por el Covid-19 y aboga por una regulación sin condiciones para las personas en situación irregular, precisamente para evitar esta vulnerabilidad y abusos. Entre sus propuestas figuran el empadronamiento de estas personas, y la regularización con permiso de trabajo sin necesidad de contrato de trabajo. La concesión de autorización de trabajo sin necesidad de contrato a los jóvenes ex tutelados con permiso de residencia. El reconocimiento de inmediato de la condición de refugiadas, y el pase directo a autorización de residencia en igualdad de condiciones con el resto de personas migradas, así como regularizar a estas personas cuando concurran razones de interés público.

5. CONCLUSIONES

Tras la revisión bibliográfica realizada y los datos aportados, podemos decir que la crisis provocada por la Covid-19 está teniendo un serio impacto en la economía y en la salud de las mujeres, puesto que ellas parten de empleos más precarizados y con peores salarios (Euronews, 2021, Observatorio Social La Caixa 2020), tienen mayores tasas de desempleo (Sepe, 2021) y han padecido en gran medida los ERTE (CCOO-

PV 2020, Intersindical 2021) y al llegar a la jubilación cobran peores pensiones como nos señalan los datos del Imserso (2019).

Además, las mujeres se hacen cargo de los cuidados y han tenido muy difícil la conciliación como nos muestran la investigación realizada por Aguado y Benlloch (2020) y el estudio del IESE (2020).

Ocupan los trabajos en sectores esenciales en los que no han podido teletrabajar como sanidad, limpieza, servicios sociales, cuidado de personas en domicilios como aseguran el Ministerio de Sanidad (2020) y el Instituto de la Mujer (2020) y muchas veces sin los mecanismos de protección adecuados y necesarios (Borraz y Remacha 2020).

Las que si han podido trabajar a distancia se han visto sobrecargadas asumiendo trabajo productivo y reproductivo en un mismo espacio y tiempo. Con todo ello, están asumiendo un mayor coste físico y emocional, se encuentran con mayor riesgo de contagio por sus empleos y sufren las peores consecuencias económicas de la crisis (Aguado y Benlloch 2020).

En el caso de las mujeres migrantes, éstas trabajan en los sectores más afectados por los cierres y sus niveles salariales están sistemáticamente por debajo de la media del resto de trabajadores. Además, en el caso de ser trabajadoras en situación administrativa irregular no se han podido acoger a los ERTE (Fanjul y Gálvez-Iniesta,2020). El estatus migratorio, el género y la etnia son entre otros elementos, determinantes sociales en la salud de las trabajadoras (Ministerio de Sanidad 2020)

Centrándonos en las mujeres migrantes trabajadoras del sector doméstico y de los cuidados, estas experimentan algunas de las peores condiciones de trabajo y son particularmente vulnerables a la explotación, sobre todo aquellas que trabajan en situación irregular y como internas (De la Fuente, 20201). En los últimos años hemos experimentado una contratación generalizada de mujeres cuidadoras extranjeras (Instituto Andaluz de la Salud, 2020). Como asegura el sindicato UGT (2021) este un sector altamente feminizado y con

elevada presencia de trabajadoras de origen extranjero. Su salario es entre un 50% y un 60% inferior al promedio general. Los trabajos en este sector son considerablemente impredecibles y ocasionales, y se ven afectados por una baja cobertura de la protección social y laboral. Según la Asociación Por Ti Mujer (2020) las mujeres que trabajan como internas suelen exceder las 60 horas semanales, lo cual supone una vulneración clara de derechos.

Los cuidados son esenciales e imprescindibles para el sostenimiento de la vida pero sus trabajadoras no son consideradas esenciales. Sin cuidados no hay vida (Herrero, 2020, Rosado, 2020) pero tan solo la teoría feminista reivindica la importancia de poner los cuidados en el centro de nuestra sociedad.

Además, la violencia en el trabajo está omnipresente en el sector del trabajo doméstico. El estudio de la Asociación Pa'lante muestra que las mujeres encuestadas han sufrido comentarios vulgares, insinuaciones, y propuestas o comentarios de naturaleza sexual, así como tocamientos y acercamientos excesivos y violencia sexual (Bofill y Véliz, 2019). La mayoría tienen miedo de acudir a denunciar o al sistema de salud por si son identificadas (Organización Internacional para las Migraciones, 2015).

Por ello desde los colectivos de personas migrantes surgen propuestas que se deberían tener en cuenta como son la regularización de las personas migrantes sin papeles agilizando las concesiones de solicitud de asilo, permisos de residencia, o nacionalidad; mejorar las condiciones laborales de las trabajadoras del hogar y de los cuidados; supresión del régimen de interna; inclusión de las trabajadoras del hogar en el régimen general de la Seguridad Social; subsidio extraordinario para las trabajadoras del hogar, y homologación de títulos universitarios mucho más ágil (#RegulaciónYa).

En definitiva, los condicionantes de género y por ser mujer migrante determinan la diferencia del impacto de la crisis en mujeres y hombres. El papel tradicional de cuidadoras asignado a las mujeres les otorga un grado de presencia en la respuesta a la enfermedad que se

debe tener en cuenta en el abordaje de la crisis. Ignorar el impacto de género en las consecuencias económicas y sociales de la pandemia, agravará todavía más las desigualdades. Las medidas de reconstrucción que se plantean los gobiernos para salir de la crisis social y económica provocada por la Covid-19 no pueden ser improvisadas sino que han de ser medidas que tengan en cuenta todas las situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y discriminación estructural y endémica en la que se encuentran las mujeres.

6. REFERENCIAS

Aguado y Benlloch (2020). Teletrabajo y conciliación: el estrés se ceba con las mujeres. The Conversation (29-04-2020)

https://theconversation.com/teletrabajo-y-conciliacion-el-estres-se-ceba-con-las-mujeres-137023

Asociación Por ti Mujer (2020). Informe violencia sexual a mujeres inmigrantes del sector de los cuidados

Informe 'Violencia sexual a mujeres inmigrantes del sector de los cuidados' – Asociación Por Ti Mujer (asociacionportimujer.org)

Asociación Por ti mujer (2020). Covid-19: su impacto en las mujeres inmigrantes de la ciudad de València

COVID19: Su impacto en las mujees inmigrantes de la ciudad de Valencia (asociacionportimujer.org)

Bofill y Véliz (2019). Una violencia oculta: assetjament sexual en dones migrades treballadores de la llar i les cures. Barcelona, Fundació Josep Irla

Borraz y Remacha (2020). El estudio de seroprevalencia confirma que el coronavirus entiende de género y precariedad: cuidadoras y trabajadoras de limpieza son las más afectadas. ElDiario.es 15 diciembre 2020

El estudio de seroprevalencia confirma que el coronavirus entiende de género y precariedad: cuidadoras y trabajadoras de limpieza son las más afectadas (eldiario.es)

Burgos, R. Una pareja esclaviza durante más de un año a su empleada doméstica. El País (19-02-2021)

https://elpais.com/espana/2021-02-18/una-pareja-esclaviza-durante-mas-de-un-ano-a-su-empleada-domestica.html

Canet y Caravantes (2020). Consequències socials de la Covid-19. *Quaderns de Ciències Socials* nº 44. Facultat de Ciències Socials. Universitat de València

CCOO-PV (2020). Situació laboral de les dones al País Valencià

https://www.ccoo.es/be06b31bb4fc073902f17b67538375de000053.pdf

Cúneo, M. Entrevista a Yayo Herrero: No hay economía, ni tecnología, ni política, ni sociedad sin naturaleza y sin cuidados. El Salto (3-01-2020)

https://www.elsaltodiario.com/ecofeminismo/entrevista-yayo-herrero-econom%C3%ADa-tecnolog%C3%ADa-pol%C3%ADtica-sociedad-naturaleza-cuidados

De la Fuente, A. La dura realidad de las internas durante el coronavirus: "encarceladas" o despedidas. Público (20-01-2021)

https://www.publico.es/economia/dura-realidad-internas-coronavirus-encarceladas-despedidas.html

Del Rio, García y Martín (2020). Cuadernos para la salud de las mujeres nº 3. Instituto andaluz de la Mujer

https://www.easp.es/project/cuadernos-para-la-salud-de-las-mujeres/#n3

EAPN (2020). El estado de la pobreza. Julio 2020

https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1595350337_el-estado-de-la-pobreza.-avance-resultados-julio-2020-v3.pdf

EAPN (2020). El Estado de la pobreza 2008-2019

https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2020_Resumen_Ejecutivo_73kN5F2.pdf

EPA 2020. Encuesta de población activa tercer trimestre 2020

https://ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0320.pdf

Europapress. Las mujeres son las más perjudicadas por el teletrabajo pero los hombres se quejan más, según un estudio del IESE. (13-07-2020)

https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-mujeres-son-mas-perjudicadas-teletrabajo-hombres-quejan-mas-estudio-iese-20200713171204.html

Euronews. El plan de la UE para terminar con la brecha salarial de género (24-02-2021)

https://es.euronews.com/2021/02/24/el-plan-de-la-ue-para-terminar-con-la-brecha-salarial-de-genero

Fanjul, G y Gálvez-Iniesta (2020). Extranjeros, sin papeles e imprescindibles: Una fotografía de la inmigración irregular en España. Fundación Por Causa

https://porcausa.org/wp-content/uploads/2020/07/RetratodelairregularidadporCausa.pdf

INE 2020. Encuesta Continua de Hogares (ECH) Abril 2019

https://www.ine.es/prensa/ech_2019.pdf

Instituto de la Mujer (2020). La perspectiva de género, esencial en la respuesta a la Covid-19

https://www.inmujer.gob.es/diseno/novedades/IMPACTO_DE_GENERO_DEL_COVID_19_(uv).pdf

Intersindical Feminisme (2021). Bretxes. La desigualtat en dades

https://feminisme.intersindical-csc.cat/wpcontent/uploads/2021/03/bretxes_informatiu_8m.pdf

Ministerio de Sanidad (2020). Equidad en salud y COVID-19

https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/COVID19_Equidad_en_salud_y_COVID-19.pdf

OIT (2018). El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_633168.pdf

Organización Internacional para las Migraciones (2015). Estudio sobre la situación laboral de la mujer inmigrante en España

https://www.comillas.edu/images/OBIMID/Estudio_Sobre_la_Situaci%C3%B3n_Laboral_de_la_Mujer_Inmigrante._OIM_2015_1.pdf

OXFAM Intermón (2021). Superar la pandemia y reducir la desigualdad

https://www.oxfamintermon.org/es/publicacion/superar-pandemia-reducir-desigualdad

Real Decreto-ley 11/2020, de 31 de marzo, por el que se adoptan medidas urgentes complementarias en el ámbito social y económico para hacer frente al COVID-19.

https://www.boe.es/boe/dias/2020/04/01/pdfs/BOE-A-2020-4208.pdf

#RegulaciónYa

https://www.youtube.com/watch?v=hMb6TFHuG7Q

Rodríguez, S. Plou sobre mullat: per què la crisi sempre ataca els més vulnerables?. Social.cat (4-03-2021)

https://www.social.cat/reportatge/13956/plou-sobre-mullat-per-que-la-crisi-sempre-ataca-els-mes-vulnerables

Rosado, MJ (2021). Dia Internacional de la mujer 2021: La importancia de los cuidados. Fundación iS+D para la investigación social avanzada

https://isdfundacion.org/2021/03/08/dia-internacional-de-la-mujer-2021-la-importancia-de-loscuidados/?fbclid=IwAR1WjX_lKuJMI_zs4RgWUsk7en_4GlXNgTEJYcoZHs6FAPQ1uu0ub39fGwM

SEPE (2021). Datos estadísticos 2021

https://sepe.es/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/estadisticas/datos_avance/datos/datos_2021/AV_SISPE_2102.pdf

Simón, M (2016). Como valorar las secuelas y lesiones sociales. CIFETS 2016. Universidad de la Rioja

https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC309.pdf

Social.cat. Demanen més protecció laboral, social i sanitària per a les treballadores de la llar inmigrades (5-02-2021)

https://www.social.cat/noticia/13783/demanen-mes-proteccio-laboral-social-i-sanitaria-per-a-les-treballadores-de-la-llar-immigr?id_butlleti_enviar=1333&id_element=13783

UGT Departamento de migraciones confederal (2020). Trabajo del hogar y cuidados.

https://www.ugt.es/sites/default/files/t._del_hogar_y_cuidados._nuestro_compromiso_informe_con_datos_de_interes.pdf

www.epdata.es (2020). Los salarios en Europa en datos y gráficos

https://www.epdata.es/datos/brecha-salarial-hombres-mujeres-espana-datos-graficos/320

LAS TRABAJADORAS EXTRANJERAS EN EL SECTOR DE LA HOSTELERÍA, ¿REFUGIO O TRAMPA? ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA PANDEMIA SOBRE LA POBLACIÓN FEMENINA INMIGRANTE

COVADONGA ORDÓÑEZ GARCÍA
Universidad de Alicante

ROSA TORRES VALDÉS
Universidad de Alicante
Carolina Lorenzo Álvarez
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende ser un análisis sobre la situación actual de las mujeres extranjeras en el sector de la Hostelería. Durante mucho tiempo se ha dicho que el sector daba refugio a ese colectivo; se trata de un sector intensivo en mano de obra y con una evolución muy positiva en los últimos años. Pero ahora con la COVID-19 la situación ha cambiado, este sector que depende de gran manera del Turismo y que además ha sufrido una serie de restricciones muy importantes, ha sufrido un duro golpe. Surge un primer interrogante: ¿Qué va a suceder con estas mujeres? Muchas resistieron mejor que sus compañeros la crisis anterior pero los motivos que la causaron y sus efectos en los distintos sectores son del todo distintos. Otra pregunta que nos surge, ¿podemos estudiar este fenómeno con las fuentes de datos existentes?

La inmigración en España está bastante equilibrada en lo que a hombres y mujeres se refiere. Pero no en todas las nacionalidades por igual; entre los colectivos rumano, ecuatoriano y dominicano es más alta la proporción de mujeres que toman la iniciativa de iniciar un proyecto migratorio por sí mismas, y no simplemente siguiendo al varón cabeza de familia, sobre todo entre 2000 y 2010, otras nacionalidades como las

asiáticas o africanas están más masculinizadas. Según el padrón municipal a enero de 2021, el 49, 88% de los extranjeros eran mujeres. Según las Naciones Unidas, España es el décimo país del mundo en stock de mujeres migrantes, casi tres millones.

2. EL SECTOR DE LA HOSTELERÍA

La hostelería es uno de esos sectores donde hay una mayor concentración de trabajadores inmigrantes se encuentran ILO (2017), además de los más precarizados salarial y laboralmente y, donde la proporción de mujeres inmigrantes está sobrerrepresentada. Estamos hablando de un sector que supuso en España según el INE en 2018 un 6,2% del PIB, del que 4,7 es Restauración y 1,5 Alojamiento. Un 8,5% del empleo según la EPA del mismo año.

Si lo desagregamos por género, para los hombres el empleo en hostelería tiene menos peso, mientras que para el empleo femenino en varios periodos supera el 10% del empleo total de la economía española, de hecho, en numerosos estudios del sector se habla de sector "refugio" para mujeres, jóvenes, migrantes y personas de baja cualificación. Con los datos del SEPE (Servicio Público de Empleo) en el caso de las mujeres en los epígrafes de Servicios de Comidas y Bebidas, así como Servicios de Alojamiento ocupan, como puede verse en los informes del SEPE (2018, 2019, 2020), los primeros puestos como las actividades más relevantes de la contratación del empleo femenino junto con el Comercio al por menor.

El informe de Exceltur (2018), aunque habla en términos más amplios sobre el sector Turístico, incluyendo en él a la hostelería, apunta que desempeña un papel relevante en la integración social de extranjeros. Apunta mediante datos de la EPA que el 18,4% de los profesionales del sector son personas nacidas fuera de España, porcentaje que se limita al 9,6% en el resto de los sectores de la economía española. Efectivamente en muchos casos es el trabajo que permite obtener el permiso inicial. El propio organismo reconoce que es un sector cuyo desempeño laboral está sometido a una intensa variabilidad mensual, semanal y diaria de la demanda, que introduce la necesidad de disponer de

instrumentos de flexibilidad, esa circunstancia hace que frente a la opinión pública tengan mala imagen.

El análisis que realiza Eurostat sobre el empleo en el sector en la UE, apunta a la misma línea, estamos hablando de un sector que en 2018 empleó a más de 13 millones de personas, dando trabajo a jóvenes, mujeres, personas con poca formación y en las que uno de cada seis trabajadores es extranjero. Es un sector muy dinámico en la creación de empleo, pero también muy sensible al ciclo económico y por supuesto, por definición, muy estacional.

Hablamos de un sector intensivo en mano de obra por su propia naturaleza, según la ILO (2017) se estima que un puesto de trabajo directo en el sector turístico crea alrededor de un puesto y medio adicional o indirectos en la economía relacionada con el turismo, por ejemplo, es sectores como pueden ser el transporte, el suministro de alimentos y bebidas, la artesanía, la conservación de los bienes culturales y naturales. Según este organismo a nivel mundial el sector turístico en su conjunto representa uno de cada 11 empleos (directos e indirectos).

Sin embargo, es un sector con un mercado de trabajo altamente precarizado, hablamos de bajos salarios, turnos, estacionalidad, etc. Debido a la estacionalidad del sector los contratos sueles ser temporales, con serias dificultades para convertirse en indefinidos. Al estar vinculado al ocio hablamos de un sector que mayoritariamente se mueve por turnos y donde las noches y los fines de semana requieren de mano de obra suplementaria. Pero eso no se traduce en mejores salarios, al contrario, nos encontramos que hay un alto número de salarios bajos en comparación con otras ramas del sector servicios. Además, presenta el sector, brechas salariales por género, algunos autores apuntan, como, por ejemplo, García Pozo et al (2011) y que ésta es más significativa que en otras actividades del sector servicios. Una situación que además sucede en muchos países. Esta observación es compartida por diversos autores como Baum (2013) que resalta, además, la necesidad de tener más información estadística para poder observar mejor el comportamiento de este mercado laboral.

Cuando se analizan los indicadores de calidad laboral, como por ejemplo el que se realiza en la UE y recoge en su informe Eurofound (2020) aparecen las debilidades del sector, como la falta de formación, la falta de proyección en la carrera profesional, la no voluntariedad del trabajo a tiempo a parcial o entornos de trabajo menos seguros entre otros aspectos. Está entre los sectores con mayor precariedad, dicho informe insta a la necesidad de buscar mecanismos para mejorar el atractivo del sector ya que tiene gran importancia económica, sobre todo en países del Sur de Europa donde el Turismo en general es un elemento fundamental.

En lo que respecta a los trabajadores migrantes en el sector existe abundante literatura sobre el tema, abordándose desde diferentes puntos de vista, incluso desde el aspecto social donde según Janta et al.(2012) el empleo turístico se diferencia de otros entornos laborales mal remunerados en que ofrece un contacto con la sociedad de acogida menos limitado, y que además ayuda en la integración social por el contacto realizado en dichos empleos, que al estar en relación con muchas personas aumentan sus competencias lingüísticas y culturales.

A pesar de que no se considera un sector de gran innovación, eso no es del todo cierto. No quedaría del todo retratado el sector si no hablamos de la Hostelería y su relación con el comercio electrónico y el uso de internet. Aunque en el informe de ONTSI(2020) se puede observar como en los últimos años los números han crecido muy rápidamente y más aún después del 2020. Para poder dimensionar un poco este sector que sigue en plena expansión en 2019 el número de personas que contrataron on-line comida a domicilio según este informe fueron 9.332.617 personas.

Así que como indica Baum (2015) estamos ante un sector en continuo cambio, y más con la realidad vivida en 2020, pero con muchos aspectos que no están en absoluto resueltos, como la sobreducación, equilibrio entre la vida profesional y laboral, discriminación salarial…etc.

3. LA MEDICIÓN DE LOS ELEMENTOS A ESTUDIAR

3.1. Sobre la hostelería

Como indican Cabiedes Miragaya y Miret-Pastor (2019), aunque ellos lo dicen en referencia exclusivamente a la restauración, podemos hacerlo extensible al sector de la Hostelería en general, apuntan que el análisis con las principales fuentes estadísticas oficiales disponibles se enfrenta a dos cuestiones preocupantes. Por un lado, las incoherencias entre bases de datos de un mismo organismo y el menor grado de desagregación que en los últimos años ofrecen las cuentas económicas de la Contabilidad Nacional de España del INE, en particular las Tablas de Origen y Destino (TOD). Por lo tanto, frente a esta situación, cabe apuntar la necesidad de filtrar y depurar información contradictoria. Para los autores algunos datos de la Encuesta Estructural de Empresas del Servicios (EEESS) no parecen realistas. Además de los diferentes grados de desagregación de la información difundida, como es el caso de la Contabilidad Nacional y de las Cuenta Satélite de Turismo. Asimismo, dada la relevancia del sector, sería deseable un esfuerzo de unificación y armonización de las bases de datos oficiales existentes, a efectos de facilitar información tan detallada como la disponible por ejemplo para los alojamientos, que es sólo una parte del epígrafe.

Para las operaciones estadísticas, el sector de la Hostelería, I según la CNAE 2009 se subdivide en 55 para Servicios de Alojamiento y en 56 para Servicios de Comidas y Bebidas. Según la definición de la CNAE 2009: "la sección de Hostelería comprende la prestación de alojamiento para estancias cortas a turistas y viajeros, así como la oferta de comidas completas y bebidas aptas para su consumo inmediato". Según FEHR (2008) seguramente el hecho de integrar los servicios de alojamiento, junto con los de alimentación y bebida, puede ser causa a menudo de confusiones, puesto que son dos sectores claramente diferenciados.

Otro de los elementos que está sin definir y más aún sin cuantificar en estos momentos es cuántos trabajadores están trabajando para el sector a través de los llamados "riders" o repartidores de los que apenas tenemos información pero sí sabemos que hay mujeres y trabajadores

extranjeros, ver Urzí et al.(2019), aunque ni siquiera hay consenso en si pertenecen o no al sector.

3.2. Sobre los Trabajadores extranjeros

La dificultad de la medición es intrínseca a los estudios de migración, eso junto con las dificultades para obtener las cifras del mercado de trabajo adecuadamente desagregadas y ajustadas a la realidad, nos obliga a ser cautelosos.

Por ejemplo, hay que tener en cuenta los elementos jurídicos-normativos, el hecho de que un trabajador cuya nacionalidad requiere de permisos de trabajo, aunque pueda cambiar de situación por matrimonio con una persona del país o de un país europeo, si puede ser contratado en origen a través de cuotas, o si finalmente consigue la nacionalidad española u otra europea, si entra en un proceso de regularización, … Todos estos elementos quitan trazabilidad a los datos, nos impiden en muchos casos ver lo que realmente pasa. Por no decir la opacidad fruto de la economía informal donde un trabajador irregular no va a dar datos fácilmente a un encuestador.

Existen algunos datos sobre la estimación de la migración irregular como el de Gálvez-Iniesta, I. (2020) que estima entre 390,000-470,000 personas en situación irregular y donde muchas de ellas se encuentran precisamente, en el sector de la hostelería.

Las fuentes de datos que tenemos en España son según su naturaleza; fuentes de datos estadísticos: estas comprenden las encuestas nacionales de población y vivienda. El Instituto Nacional de Estadística realiza encuestas como la EPA para el Mercado de Trabajo, Estadística de Migraciones, para conocer el flujo, Encuesta de Estructura salarial, para los salarios. Fuentes de datos administrativos: Concesión de visados, permisos, padrón, etc. Trabajadores extranjeros afiliados a la Seguridad Social en alta laboral, Contratos registrados de trabajadores extranjeros y demandantes de empleo extranjeros. En algunos casos, como puede verse en Ordoñez García (2018), también las tarjetas sanitarias para hacer seguimiento por Comunidades Autónomas. Y otras fuentes de datos innovadoras: El uso de dispositivos digitales tales como los teléfonos

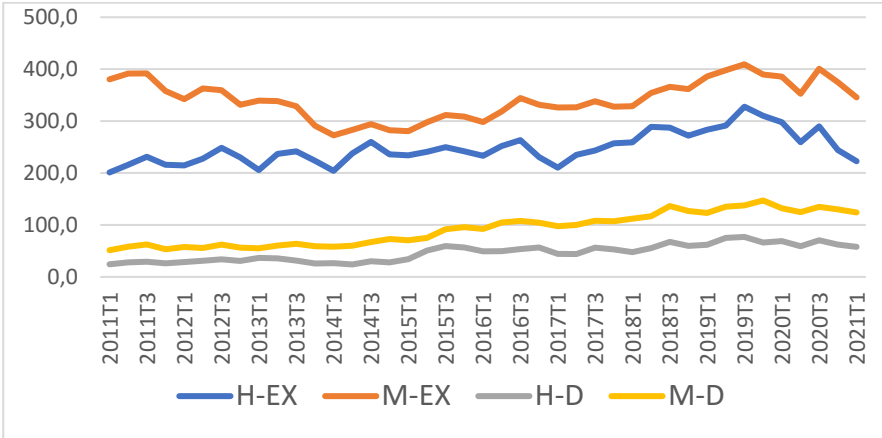
móviles, plataformas de Internet como los medios sociales, y de los servicios de pago en línea han generado una cantidad sin precedentes de datos que se conocen comúnmente como Big Data, ¿se podrán usar en el futuro para estudiar la migración? Un claro ejemplo es el análisis realizado por Global Migration Group (2017) con las principales empresas de servicios financieros no bancarios como Western Union o Money Gram.

La Organización Mundial de las Migraciones, recoge en OIM (2017) los problemas que tienen los datos sobre migración. Estos problemas no son ajenos a la mayoría de los países como, por ejemplo, España. Entre otros que los datos o no se recogen o no son accesibles, están incompletos (por ejemplo, rupturas en las series por cambios de medición), están dispersos en varias fuentes u organismos (Ministerio de Asuntos Exteriores: la información de los visados, los permisos dependen de otro ministerio, Nacionalidad en el Ministerio de Justicia),Etc. No están desagregados, muchos datos no están separados por nacionalidad o por género. Y por último, ya que no hay consenso en muchos casos, no son comparables entre países. Además, hay aspectos no cubiertos como Salud, Migración Irregular, …Queda un largo camino por recorrer, lo que no se puede medir es difícil de evaluar y mucho menos de mejorar.

Algunos ejemplos de no desagregación que nos hemos encontrado realizando este análisis, son los datos accesibles de la Seguridad Social: los datos de Trabajadores Afiliados en Alta o están desagregados por actividad o es por actividad o es por sexo, pero no ambas. En la EPA del INE: en los datos de ocupación encontramos juntos los Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores. Todos ellos con gran presencia de personas extranjeras, pero no se pueden distinguir. En el caso de los datos de desempleo tampoco se desagrega por actividad, pero sin embargo si recoge personas extranjeras o con doble nacionalidad en la encuesta como puede verse en el Gráfico 1. Aquellos con doble nacionalidad son aquellas que habiendo obtenido la española conservan la suya, y en el caso de España eso sólo pasa con las nacionalidades de países iberoamericanos, de Andorra, Filipinas, Guinea Ecuatorial o Portugal. Los que obtienen la nacionalidad, pero

no es de estas nacionalidades antes mencionadas, son "absorbidos" formando parte de los trabajadores nacionales. Estamos hablando de periodos que van desde 10 años de residencia a periodos más cortos según la vía para obtenerla. Según los datos del Ministerio de Justicia entre 2010 y 2019 han recibido la nacionalidad española por residencia 1.161.870 personas de las que el 55% fueron mujeres.

GRÁFICO 1: *Ocupación según CNO-11, 5 Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores, Extranjeros (Ex) y con Doble Nacionalidad (D).*



Fuente: INE

4. LA SITUACIÓN ANTES DEL COVID-19

En lo que respecta a los trabajadores extranjeros en el sector de la hostelería podríamos decir, que ya en los primeros estudios como el del Colectivo IOÉ (1999: 271) se recogen algunos aspectos que pueden ser interesantes para caracterizar el mercado de trabajo del sector a finales de los años 90. De este primer estudio podríamos resumir las siguientes conclusiones. La primera que existen grupos que implantan las llamadas "empresas étnicas" y que funcionan fuera del de la estructura ocupacional del sector, es el caso, principalmente en estos años de la comunidad china. Como segunda conclusión, que por otro lado, están los trabajadores que se insertan como asalariados en empresas en las que conviven con trabajadores autóctonos. En estos casos los autores

desconocen en ese momento todavía si las pautas dominantes apuntan hacia la complementariedad (los inmigrantes relegados a los puestos más precarios) o sustituibilidad (inmigrantes y autóctonos compartiendo las mismas categorías laborales) entre los distintos grupos étnicos. En el momento del estudio es un proceso incipiente y que está en plena evolución. Sí parece que empiezan a detectarse comportamientos en los que los asalariados españoles ocupan puestos de mayor responsabilidad y los inmigrantes se concentran en puestos de menor visibilidad y categoría, lo que viene acompañado de menores sueldos y peores condiciones. Hay que tener en cuenta que será precisamente a partir del año 2000 cuando el flujo de llegadas a España aumentará considerablemente.

Posteriormente Cuadrado, Iglesias y Llorente (2007) hacen un análisis del periodo entre el 1997 y 2005, donde las conclusiones son, en lo que respecta a los trabajadores extranjeros en el sector, muy claros. Su alta concentración en sectores como puede verse en la Tabla, que además se completa con su concentración en puestos de baja cualificación. Aldaz & Eguía (2015) ahondan más en la demostración que el mercado laboral está segmentado, donde los "nichos" laborales tienen una marcada personalidad, dividiéndose en extranjero y nacionales, hombres y mujeres. Datos más recientes, en 2018 el Observatorio de las ocupaciones del SEPE nos señala que el 20,84 % de los afiliados extranjeros estaban en la rama de hostelería y los Servicios de Comidas y Bebidas lidera en el mismo año el número de contrataciones de mujeres extranjeras.

TABLA 1. Índices de concentración horizontal del empleo inmigrante.

	1997	2001	2004
Agricultura, ganadería, caza y actividades relacionadas	7,64	9,66	7,8
Comercio al por menor	6,33	7,56	5,51
Hostelería	12,07	15,56	13,43
Construcción	9,83	15,74	21,87
Personal Doméstico	16,15	20,28	17,14
Total concentración horizontal	52,02	68,8	65,75

Fuente: Cuadrado, Iglesias y Llorente (2007)

Si estudiamos la afiliación a la Seguridad Social, el porcentaje de extranjeros afiliados ronda e incluso supera el 20% en los últimos años como podemos ver en la Tabla 2. Es un sector del que tradicionalmente se dice "refugio" para las personas extranjeras. Aunque como indican Perez-Dacal & Pena-Boquete (2013) este reparto no es homogéneo entre las distintas comunidades autónomas, ya que en algunas este peso es más importante, como por ejemplo en Madrid y en cambio, en otras es menor, como es el caso de Murcia.

TABLA 2. *Afiliados al sector de Hostelería extranjeros y totales.*

	Extranjeros afiliados en Hostelería	Total afiliados extranjeros	% extranjeros en hosteleria
2014	249.043	1.285.938	19,37
2015	264.082	1.354.373	19,5
2016	283.536	1.431.110	19,81
2017	304.679	1.484.562	20,52
2018	326.314	1.533.023	21,29
2019	351.559	1.703.993	20,63

Fuente: Elaboración propia con los Informes de Mercado de Trabajo de extranjeros del SEPE.

En lo que respecta a la movilidad sectorial, los resultados alojan que ésta es escasa, se ha estudiado mediante los análisis de las trayectorias laborales como las de María Eugenia Anguiano Téllez (2001) con datos del 1998, Elena Vidal-Coso y Pau Miret-Gamundi (2014) con datos de 2007, o las de Pedro López-Roldán y Miroslava Kostova Karaboytcheva (2015) con datos de 2007-2014. En dicho estudio se confirma que esos movimientos entre sectores son lentos y no demasiado numerosos. En CES(2019) se señala que son las mujeres inmigrantes las que presentan una estructura ocupacional más concentrada y más sesgada hacia empleos no cualificados que sus equivalentes varones cuya distribución está más repartida. Sirva para ilustrarlo un dato, sólo cinco ocupaciones suponen el 55 por 100 del total de su empleo.

Otro factor a tener en cuenta es la Economía Sumergida, hay varios estudios como el del Instituto de Estudios Fiscales o de la OCDE, cuyas estimaciones oscilan entre el 15% y el 20%, llegando incluso hasta el 25% según estimaciones de Mauleón y Sardá (2000). La economía sumergida es oscuridad estadística, en esos porcentajes se nos escapan datos de personas que trabajando en el sector no aparecen en los registros y por supuesto desconocemos sus condiciones laborales, aunque todo hace sospechar que no serán las óptimas.

En el año 2007 se llevó a cabo la Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007, una herramienta muy completa para el análisis sociolaboral que realizó el INE, entre noviembre de 2006 y febrero de 2007. Se realizaron 15.465 entrevistas, entre las preguntas, algunas referidas a su situación laboral. Desafortunadamente, no se ha vuelto a repetir, aunque de esa encuesta salieron aspectos interesantes reflejados en el informe de Reher et al. (2008). Dicho análisis, que diferencia la situación de las personas por orígenes, destaca que los de países desarrollados tienen un perfil muy diferente a los que vienen de países menos desarrollados. Estos últimos se caracterizan por la concentración sectorial, alta temporalidad en el empleo y que ocupan puestos de baja o escasa cualificación. Por otro lado, destacan también que los varones registran una trayectoria en el ámbito laboral más móvil que la de las mujeres. La formación también se revela como uno de los pocos elementos que puede mejorar esa segmentación profesional tan acusada.

El sistema de autorización de permisos de trabajo, fundamental para aquellos trabajadores extranjeros que no pertenecen a la UE, parece que refuerza esa concentración, en el Gráfico 2 podemos ver que el porcentaje de autorizaciones de trabajo concedidas en el sector de la hostelería llega en algunos momentos a superar el 15% en el periodo 2009 al 2019, mucho mayor que en otros sectores laborales. Entre otros criterios para concederlos está la situación nacional de empleo, o si son puestos de trabajo de difícil cobertura, es decir, se han concedido porque hay demanda del sector.

GRÁFICO 2. *Porcentaje de permisos en hostelería sobre el total concedidos en el periodo 2009-2019.*



Fuente: Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.

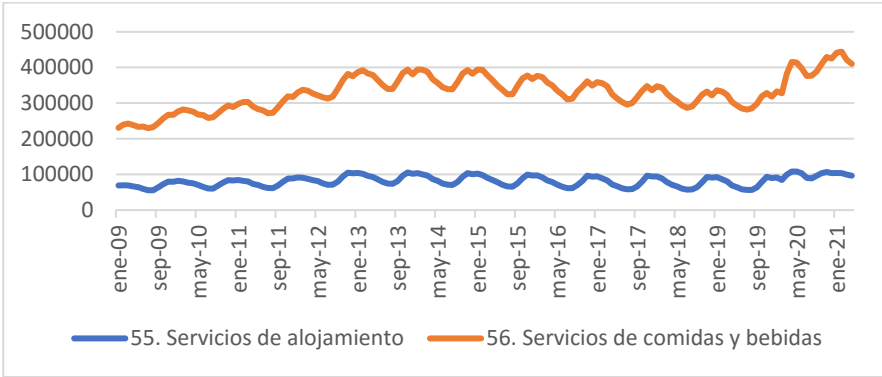
Durante la crisis anterior, Miguélez y López Roldán (2004) recogen que si bien las mujeres extranjeras mantuvieron más su empleo durante la crisis sí que se detecta que durante este periodo aumentó la inestabilidad laboral, empeoraron sus condiciones laborales de una manera más significativo que la experimentada por los nacionales, cebándose sobre todo en las categorías ocupacionales más bajas y con menor nivel salarial. El empleo en la construcción cayó en la economía española de 13,2% en 2007 a 5,9% en 2016 mientras que en la hostelería incluso aumentó de 7,1% en 2007 a 8,8% en 2016, convirtiéndose, como señala en ese momento el Banco de España, en el refugio de las personas y colectivos con menos oportunidad de empleo.

5. LA SITUACIÓN CON LA LLEGADA DE LA COVID-19

Desde luego el sector del turismo y por ende de la hostelería se ha visto golpeado como en ninguna crisis anterior, como recoge Kumar (2020). Ni crisis como las de las torres gemelas u otras pandemias más localizadas regionalmente han hecho que la economía en su conjunto se

ralentizara a unos niveles antes vistos. Esta situación ha hecho que el paro, a pesar de las medidas tomadas, como los Expedientes de Regulación de Temporal Empleo (ERTE) haya tenido un impacto importante en los datos del Paro como puede verse en el Gráfico 3.

GRÁFICO 3. *Paro registrado 2009-2021 en la Hostelería.*



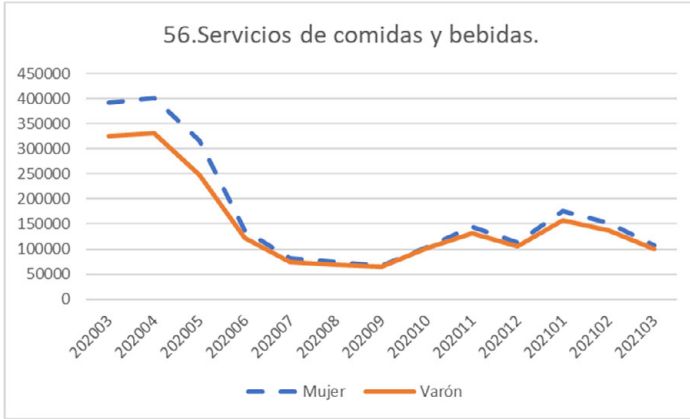
Fuente: SEPE.

Hay más mujeres que hombres ocupadas en este sector, la hostelería junto con el comercio y los servicios personales son los sectores donde más mujeres extranjeras se concentran.

Con la llegada de la pandemia, los encierros, la paralización de la actividad económica en general y la turística en particular llegan los ERTE. Aunque ese instrumento ya existía anteriormente como una herramienta para capear situaciones pasajeras de las empresas, durante la crisis del COVID-19 se contemplaron unas condiciones especiales para esta circunstancia, recogidas en el Real Decreto-Ley 8/2020, de 17 de marzo.

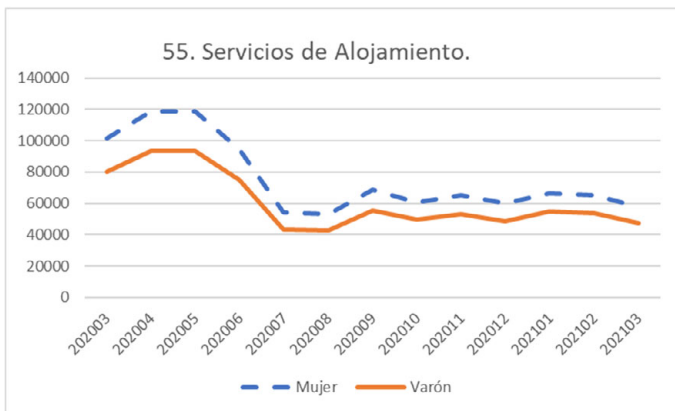
De momento los datos obtenidos están incompletos y a veces llevan cierto desfase, se dio prioridad a su gestión frente a su cómputo, por razones obvias. Dada la gravedad de la situación había que conseguir que se resolvieran cuanto antes para que se pudieran cobrar las prestaciones.

GRÁFICO 4. *Afiliados en ERTE por periodo en la Hostelería/Servicio de comidas y bebidas por tipo de suspensión y sexo.*



Fuente: Seguridad Social.

GRÁFICO 5. *Afiliados en ERTE por periodo en la Hostelería/Servicio de alojamiento por tipo de suspensión y sexo.*



Fuente: Seguridad Social.

En las series de Afiliados en ERTE, Gráficos 4 y 5, no se desagrega por nacionalidad, sólo lo hace por género y vemos que el número de mujeres en ERTE es, en casi todos los periodos, superior en ambas subactividades de la Hostelería. Son las personas que están afiliadas a un ERTE para cobrar su prestación, tanto los que están a tiempo parcial como completamente sin actividad.

En lo que respecta a contratos de puesta a disposición realizados a través de las empresas de Trabajo Temporal (ETTs) se produjo un descenso en todas las ramas de actividad entre 2019 y 2020, si bien el mayor descenso en términos absolutos se ha dado en el sector de la Hostelería, en el que ha habido un 71,9% de contratos menos entre enero y agosto.

Como puede verse en Izquierdo, Puente y Regil (2021) el efecto sobre el empleo ha sido muy importante, siendo los más afectados las mujeres, los jóvenes y los trabajadores con ingresos bajos y es a estos colectivos a los que les está costando más volver al trabajo, aunque siempre están en mejor situación los que parten de una situación de ERTE a los que no se encuentran bajo esta figura. A enero de 2021 según el SEPE son 121.050 mujeres las que cobran la prestación del ERTE frente a 107.321 hombres, pero no tenemos desagregación por nacionalidad.

La hostelería no pudo salvar la campaña de navidad 2020/21, eso se refleja en el descenso en la contratación temporal de - 92,5% según los datos del Ministerio de Trabajo y Economía Social. Hay que tener en cuenta que las empresas en ERTE no pueden realizar otro tipo de contrataciones por razones evidentes, aunque a veces estemos hablando de contratos de diferentes puestos. Revisando los datos de lNE, las empresas en ERTE del sector de la hostelería, en todos los periodos estudiados hasta la fecha no bajan del 24, 76 % de las unidades legales contratantes respecto del total.

TABLA 4. *Unidades Legales de Contratación de Hostelería y su situación.*

	Cohorte 1 abril 2020		**Cohorte 1 julio 2020**		**Cohorte 1 octubre 2020**		**Cohorte 1 enero 2021**	
Hostelería CNAE 55+56	**Número**	**%sobre total**	**Número**	**%sobre total**	**Número**	**%sobre total**	**Número**	**%sobre total**
Total	153.625	13,93	170.990	14,98	171.410	14,91	158.619	13,96
Sin ERTE	88.677	10,40	125.698	13,06	125.022	12,99	115.862	11,92
Con ERTE	64.948	25,93	45.292	25,37	46.388	24,76	42.757	26,04

Fuente: Coyuntura demográfica de empresas, INE.

Otro de los efectos recogidos por el Ministerio de Trabajo y Economía Social hacen referencia a los datos de Inspección de Trabajo y Seguridad Social de octubre del 2020, dicho organismo realizó 40.226 actuaciones, que han dado lugar a la apertura de 29.571 expedientes, de los cuales 15.796 están finalizados y 13.775 están pendientes, donde la mayoría fue en la actividad de Hostelería (el 36%), seguida de Comercio (16,6%) e Industria (9,1%). Las actuaciones de la Inspección buscaban, detectar situaciones de afiliación y alta a la Seguridad Social indebidas tras la declaración del estado de alarma para acogerse a un ERTE junto con la creación de empresas "ficticias", así como la percepción fraudulenta de prestaciones por desempleo en ERTEs vinculados al Covid-19 en situaciones de actividad laboral.

Debido al tamaño de las empresas del sector de la Hostelería, según Directorio Central de Empresas (DIRCE) del INE, la Restauración (56) es donde el tamaño de empresa más común es de 1- 2 personas, pero donde los niveles de sin asalariados y de 1 a 2 personas suman más del 75% de las empresas. En Alojamiento (55), hay mayor número de empresas grandes, pero aun así la suma de las dos primeras categorías es también más de un 60%. Esto hace que sea más difícil resistir económicamente a la crisis, ya que no disponen de capital para subsistir en muchos casos, pero por otro lado hace que la recuperación pueda ser más rápida, aunque en las mismas condiciones de precariedad.

Pero estos efectos no los hemos visto sólo en España, en toda la UE se ha producido algo similar, el Eurostat(2020) recoge otro efecto más, la reducción de ingresos por salarios. Ésta ha sido mayor, precisamente en las personas con menores salarios, en particular las mujeres, lo que preocupa de cara al futuro de esas personas y cómo va a aumentar los índices de pobreza de los países europeos.

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado podemos concluir, que el colectivo de mujeres en general y el de inmigrantes en particular se está viendo afectado de forma significativa en esta situación derivada de la pandemia. La hostelería es un sector muy vinculado al sector turístico, pero también

relacionado con la capacidad adquisitiva de los consumidores y muy vigilado en lo que se refiere a medidas preventivas para la contención de los datos la pandemia.

Debido a que es un sector con alta concentración de mujeres inmigrantes se ha convertido en una trampa ya que en estos momentos ha sido uno de los sectores más golpeados y la situación económica actual no parece que facilite opciones para cambiar de sector. Hablamos de un colectivo con una situación más precaria en el mercado de trabajo y por tanto más vulnerable.

Por otro lado, queda claramente demostrado, que las fuentes disponibles son escasas, de difícil acceso y no recogen información relevante para el análisis de la situación de la población inmigrante en el sector de la hostelería, especialmente de la población femenina. Falta desagregación y en algunos casos detalles para el seguimiento del colectivo dentro del sector. En el caso de los ERTEs, esperamos que podamos acceder a una información más desagregada para conocer en qué grado se han visto afectadas las mujeres migrantes. En el caso de otras fuentes sería deseable que se replanteara cómo llevar a cabo una desagregación mayor para poder captar mejor cómo afecta a los diferentes colectivos las crisis y si los elementos de políticas laborales tienen el efecto buscado.

Aunque aún es pronto, la previsión y los datos disponibles nos hacen pensar que si en la anterior crisis, cuyo sector más afectado fue el de la construcción y el colectivo más vulnerable el de los hombres extranjeros, esta vez parece que el sector de la hostelería es uno de los que mayores daños ha sufrido. La pérdida de empleos, el cierre de empresas… etc, esta vez el colectivo más vulnerable parece que serán las mujeres inmigrantes y los jóvenes.

Para intentar dar respuesta a la pregunta que nos planteábamos al principio, podemos decir que sí parece que el colectivo de mujeres extranjeras en la hostelería se va a ver afectado. Debido a la naturaleza del sector las previsiones son de una recuperación bastante rápida, pero queda sin resolver el hecho de que algunos sectores productivos como

el de la hostelería, se han convertido en una "trampa" de la que los datos disponibles nos revelan que es difícil salir hacia otros sectores.

Aunque no es novedoso, en el estudio del Instituto de la Mujer (2009) ya lo solicita, es necesario llevar a cabo medidas que apoyen la movilidad profesional y la diversificación ocupacional de las mujeres migrantes, o lo que es lo mismo, reducir esa concentración sectorial de las mujeres inmigrantes, abriendo nuevas oportunidades laborales más allá del sector de limpieza, la hostelería y el empleo doméstico.

7. REFERENCIAS

Aldaz Odriozola, L. & Eguía Peña, B. (2015). Inmigración y mercado de trabajo: nichos laborales por género y nacionalidad en España. Revista de Estudios Sociales, (54),68-80.

Baum, T. (2013). International perspectives on women and work in hotels, catering and tourism. Geneva: ILO.

Baum, T. (2015). Human resources in tourism: Still waiting for change? A 2015 reprise. Tourism Management, 50, 204–212. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2015.02.001.

Banco de España. (2017) Desarrollos del empleo a escala sectorial durante la crisis y la posterior recuperación, en Boletín Económico 3/2017, págs. 19-23. https://repositorio.bde.es/handle/123456789/8312

Cabiedes Miragaya, L. y Miret-Pastor, L. (2019). Fuentes estadísticas para analizar el sector de la restauración en España. Revista de Sociología Vol. 104, Núm. 1 DOI: http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2483

Colectivo Ioé(1999) "Inmigración y trabajo en España. Trabajadores inmigrantes en el sector de la hostelería", Madrid 1999, IMSERSO, OPI.

Cuadrado, J.R., Iglesias, C. y Llorente,R (2007). Inmigración y mercado de trabajo. Análisis de algunas cuestiones fundamentales. Fundación BBVA. Madrid.

Eurofound (2020), Working conditions in sectors, Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://bit.ly/3jdFOLo

Eurostat (2020). Impact of COVID-19 on employment income - advanced estimates, Statistics explained. https://bit.ly/2UJcJxd

Exceltur (2018) "Estudio sobre el Empleo en el Sector Turístico español" Madrid.

FEHR (2008) "Sectores de la Hostelería en 2008" Fundación Hostelería de España. Madrid. https://bit.ly/3hdDGR0

García Pozo, A.; Campos Soria, J.A.; Sánchez Ollero, J.L.; Marchante Lara, M. Capital humano y salarios en la hostelería española: Un análisis regional. Revista de Estudios Regionales, núm. 91, 2011, pp. 71-95 Universidades Públicas de Andalucía Málaga, España

Global Migration Group. (2017). Migration, remittances and financial inclusion: Challenges and opportunities for women's economic empowerment. Nueva York: UN Women.

Gálvez-Iniesta, I. (2020). The size, socio-economic composition and fiscal implications of the irregular immigration in Spain. Getafe, Spain, Universidad Carlos III de Madrid.

ILO(2017) Guidelines on decent work and socially responsible tourism. International Labour Office, Sectoral Policies Department – Ginebra.

Instituto de la Mujer (2019) "Las trayectorias sociales de las mujeres inmigrantes no comunitarias en España. Factores explicativos de la diversificación de la movilidad laboral intrageneracional". Ministerio de Igualdad. https://bit.ly/3quTyCZ

Izquierdo, M. Puente, S. y Regil, A. (2021), Los ERTE en la crisis del COVID-19: un primer análisis de la reincorporación al empleo de los trabajadores afectados. Artículos Analíticos, Boletín Económico 2/2021 Banco de España. https://bit.ly/3quhjej

Janta, H., Brown, L., Lugosi, P., & Ladkin, A. (2012). Migrant relationships and tourism employment. Annals of Tourism Research, 38(4), 1322–1343.

Kumar, Sushil (2020): The effect of CORONA-COVID-19 on hospitality sector, Journal of Statistics and Management Systems, DOI: 10.1080/09720510.2020.183345

López-Roldán, P.; Kostova Karaboytcheva, M. (2016). Trayectorias laborales de la población inmigrante (2007-2014). Anuario CIDOB de la inmigración 2015-2016, 166-201.

Miguélez, F. y López-Roldán, P. (coords.), Crisis, empleo e inmigración en España. Un análisis de las trayectorias laborales, Obra social La Caixa, 2014.

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (2020). El comercio electrónico B2C en España: 2019 (Ed. 2020). Madrid: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones.

Ordóñez García, C. (2018). Una aproximación a los efectos económicos y sociales en el sector educativo de los residentes extranjeros. el caso de Alicante. Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones. http://hdl.handle.net/10045/83212

Perez-Dacal D. y Pena-Boquete, Y.(2013) A regional analysis of Tourism Specialization in Spain. ERSA conference papers. European Regional Science Association.

Reher, D. S., Alcalá, L. C., Quiñones, F. G., Requena, M., Domínguez, M. I. S., Gimeno, A. S., & Stanek, M.(2008) "Informe Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI–2007)"

SEPE. (2018). Observatorio de las ocupaciones informe del mercado de trabajo de las mujeres estatal. Datos 2017. https://bit.ly/3vUAVJH

SEPE. (2019). Observatorio de las ocupaciones. informe del mercado de trabajo de las mujeres estatal. Datos del 2018). https://bit.ly/3wUPgqZ

SEPE. (2020). Observatorio de las ocupaciones. informe del mercado de trabajo de las mujeres estatal. datos del 2019. https://bit.ly/2Uz6V9i

Urzì Brancati, C., Pesole, A., Fernández-Macías, E. (2019), Digital Labour Platforms in Europe: Numbers, Profiles, and Employment Status of Platform Workers, EUR 29810 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi:10.2760/16653, JRC117330.

LA BRECHA DE GÉNERO EN EL CUIDADO DE MENORES DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

LIVIA GARCÍA FAROLDI
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Tras decretarse el estado de alarma el 14 de marzo de 2020 debido a la situación sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19, la población española se vio confinada en sus domicilios durante tres meses. Dicho confinamiento implicó en muchos casos cambios importantes en el reparto de tareas domésticas y de cuidados dentro de las familias, especialmente de aquellas con menores en la vivienda que debieron continuar la enseñanza formal desde sus hogares. En este capítulo se presentan algunos resultados de una investigación cualitativa financiada por el Centro de Estudios Andaluces, que se desarrolló en la provincia andaluza de Málaga entre septiembre y noviembre de 2020. En este estudio se seleccionaron parejas en las que ambos cónyuges trabajaban a tiempo completo antes del inicio de la pandemia y que tienen hijos menores de entre 3 y 15 años convivientes, interrogándoles por cómo habían vivido la etapa de confinamiento en sus hogares.

Durante el estado de alarma, las situaciones laborales que vivieron estas parejas difirieron en función de si los cónyuges pertenecían a empleos considerados esenciales, si su actividad se adaptó al teletrabajo, si fueron despedidos, sufrieron una regulación temporal de empleo o cesaron su actividad. En el ámbito doméstico, se produjeron adaptaciones en el reparto de tareas domésticas y de cuidados de los menores. El capítulo se centra especialmente en la repercusión de la pandemia en el cuidado de los hijos y el seguimiento del curso escolar desde casa, así como en el impacto que tuvo en la vida familiar el confinamiento obligatorio en los domicilios. Pese a la diversidad de situaciones que se apreciaron en

las entrevistas, se observó un sesgo de género en el seguimiento de las tareas escolares de los hijos menores de 14 años y un mayor estrés de las madres. Como aspecto positivo, muchos entrevistados valoraron positivamente el poder pasar más tiempo en casa con los hijos realizando diferentes tipos de actividades. Esta apreciación pone de manifiesto las largas jornadas laborales que caracterizan al mercado laboral español en circunstancias normales, que dificultan poder compaginar la vida laboral y familiar.

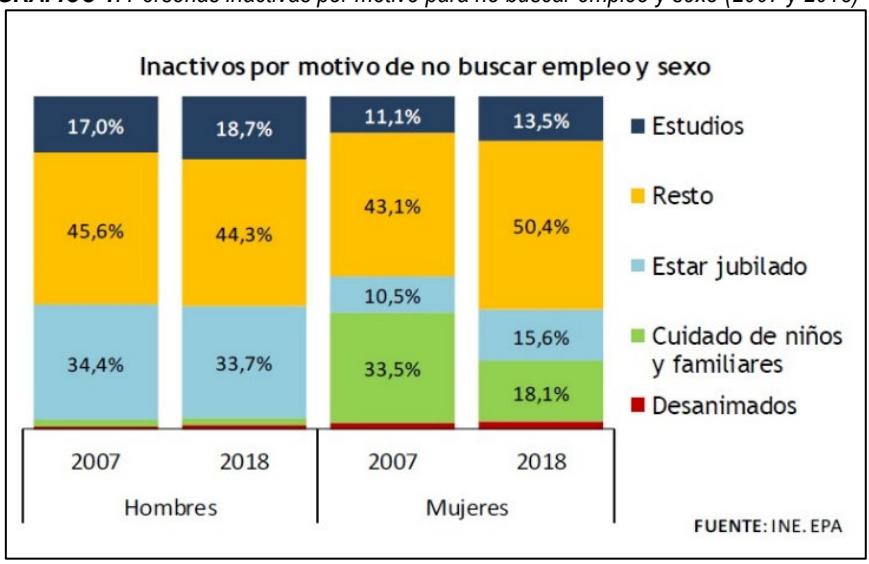
2. CONTEXUALIZACIÓN: LA SITUACIÓN DE LA MUJER EN EL MERCADO LABORAL ESPAÑOL

En las últimas décadas en la sociedad española la implicación de la mujer en el mercado de trabajo se ha intensificado. Por ejemplo, según los datos del informe "La situación de las mujeres en el mercado de trabajo 2018", publicado por el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social con datos del INE, en 2018 la tasa de actividad femenina era el 69,7% y la tasa de empleo del 57,8%, aumentando en un millón las mujeres activas laboralmente con respecto a 2007.

Desde las Ciencias Sociales se ha debatido en las últimas décadas cuáles son los factores que explican que las mujeres trabajen en la esfera pública o no y las condiciones en que lo hacen. Los estudios muestran que una de las variables que más influye es el hecho de tener descendencia, especialmente si los menores son de corta edad, lo que se he ha dado en conocer como la "penalización de la maternidad". Así lo destaca también el informe mencionado anteriormente, que recoge, con datos de Eurostat, que el impacto de la maternidad en el empleo femenino español es negativo (4,2 puntos porcentuales) aunque es menor al de la zona euro (7,7 puntos porcentuales). Según los datos del organismo europeo, en 2017 la brecha de género entre hombres y mujeres en la tasa de empleo (grupo de edad de 25 a 49 años) es mucho mayor cuando las mujeres son madres (14,6 puntos cuando tienen un hijo, 20,8 cuando son dos y 26,7 cuando son tres o más) con respecto a las que no tienen hijos (1,5 puntos porcentuales).

Los gráficos 1, 2, 3 y 4 nos ilustran sobre la situación de la mujer en el mercado de trabajo. Podemos observar (gráfico 1) que las mujeres inactivas indican como motivo para no estar buscando empleo en mucha mayor medida que los hombres el tener que responsabilizarse del cuidado de niños y enfermos. Si bien es cierto que esta cifra ha disminuido notablemente desde 2007, queda claro que sigue siendo un motivo importante (por encima de estar estudiando, jubilada o desanimada) y, sobre todo, que este motivo es prácticamente en exclusiva alegado por las mujeres.

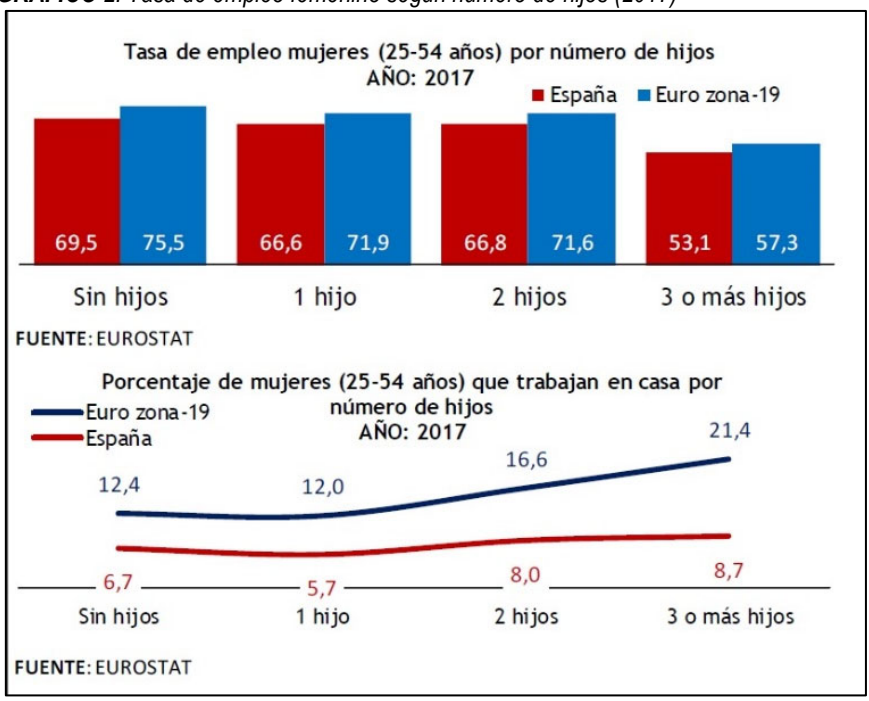
***GRÁFICO 1**. Personas inactivas por motivo para no buscar empleo y sexo (2007 y 2018)*



Fuente: Informe *La situación de las mujeres en el mercado de trabajo 2018* (Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social)

El impacto de la maternidad en la inactividad se observa también en el gráfico 2, en que las tasas de empleo para el año 2017 de las mujeres entre 25 y 54 años son muy superiores cuando no se tienen hijos (rozando el 70%) que cuando se tienen tres o más (poco más de la mitad trabajan), mientras que el descenso es ligero en el caso de uno o dos hijos (dos de cada tres trabajan). Estas tasas, además, son siempre inferiores a la media de la eurozona.

***GRÁFICO 2**. Tasa de empleo femenino según número de hijos (2017)*

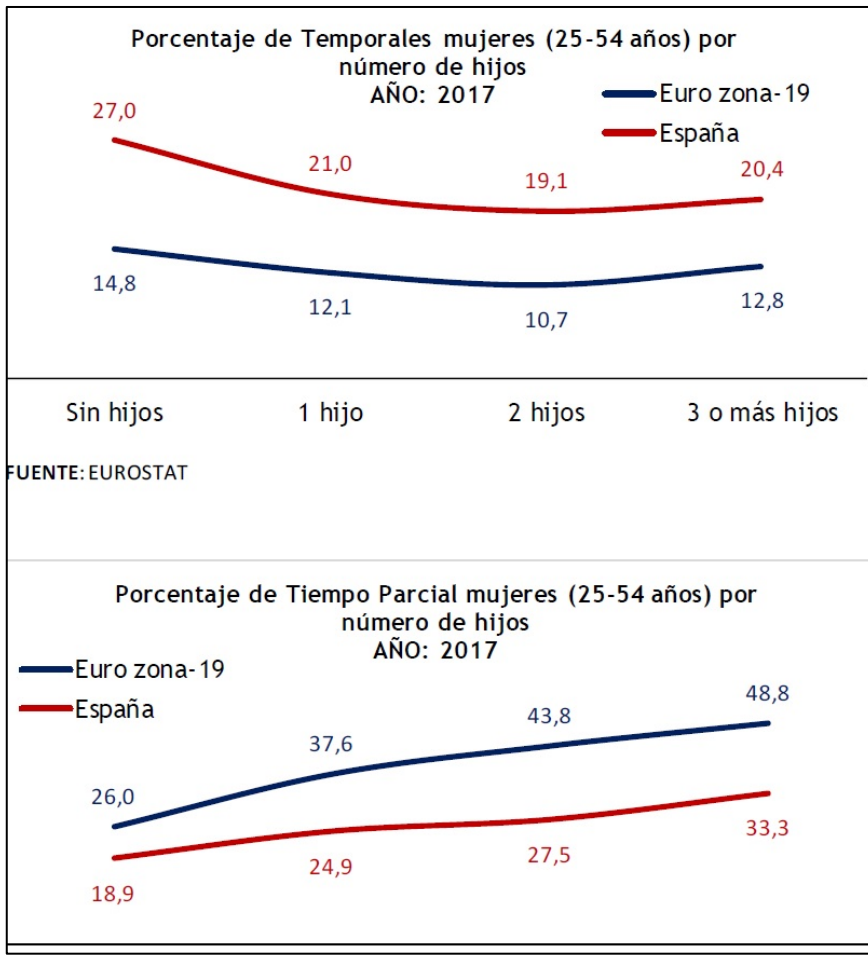


Fuente: Informe *La situación de las mujeres en el mercado de trabajo 2018* (Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social)

El gráfico 3, por su parte, muestra cómo las mujeres que tienen hijos suelen trabajar a tiempo parcial más frecuentemente que las que no (de menos de una de cada cinco cuando no hay hijos a una de cada tres cuando los hay). Son, además, más frecuentes los contratos temporales entre aquellas que no tienen hijos. La explicación a esta pauta puede ser múltiple: desde una menor edad de aquellas sin hijos (la inserción laboral de las personas jóvenes es más precaria) hasta una decisión por parte de las mujeres de posponer el ser madres hasta tener un puesto laboral estable. De la visión conjunta de los tres gráficos anteriores se puede concluir que la situación de la mujer en el mercado laboral español se caracteriza por una polarización entre aquellas madres que están inactivas para cuidar a sus hijos y aquellas que han conseguido un empleo estable, mayoritariamente a tiempo completo. Uno de los elementos que distingue a ambos perfiles es el nivel educativo e

investigaciones previas muestran que en las últimas décadas se está ensanchando la diferencia entre ambos grupos (García-Faroldi, 2017 y 2020).

***GRÁFICO 3**. Tasa de empleo femenino temporal y a tiempo parcial según número de hijos (2017))*

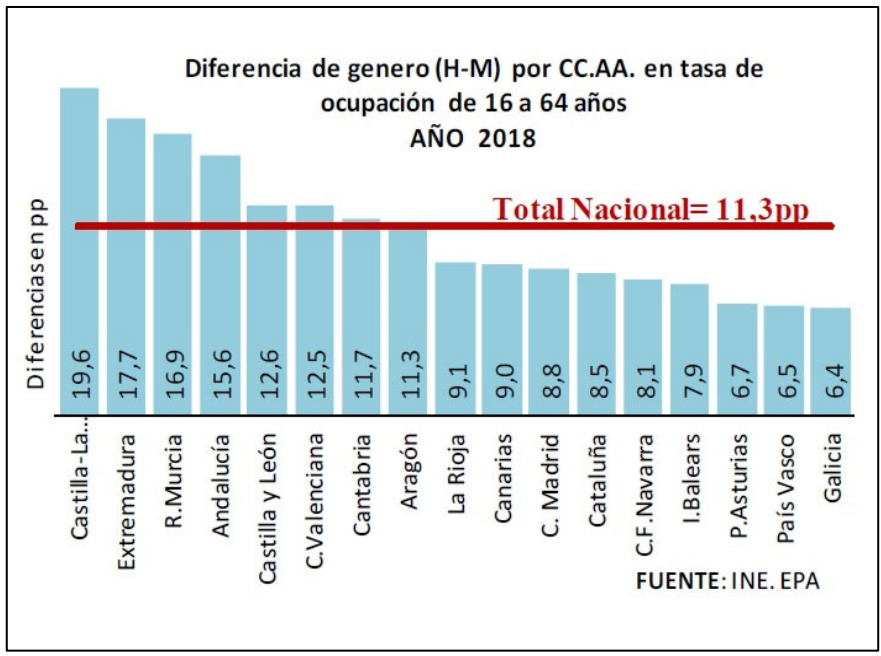


Fuente: Informe *La situación de las mujeres en el mercado de trabajo 2018* (Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social)

Por último, el gráfico 4 muestra, desde una perspectiva regional, la diferencia en la tasa de empleo entre hombres y mujeres. La brecha en el empleo es de 11,3 puntos porcentuales para el año 2018, destacando

Andalucía (el lugar donde se desarrolla el trabajo de campo de esta investigación) como una de las regiones con mayor diferencia (15,6 puntos).

***GRÁFICO 4**. Brecha de género en la tasa de ocupación según comunidades autónomas (2018)*



Fuente: Informe *La situación de las mujeres en el mercado de trabajo 2018* (Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social)

3. EL REPARTO DE TAREAS DOMÉSTICAS Y CUIDADOS DE MENORES ANTES DE LA PANDEMIA EN ANDALUCÍA

Antes de pasar a analizar cómo se repartieron hombres y mujeres las tareas domésticas y el cuidado de menores durante la etapa de confinamiento debida al estado de alarma (marzo a junio de 2020), se van a mostrar algunos datos recogidos el año anterior a la pandemia por el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA) en su estudio *Encuesta Social 2019: Conciliación en el hogar: hábitos y actitudes de la población andaluza*, cuya muestra representativa se centraba en

la población de 30 a 60 años (n=3.008 individuos). La tabla 1 recoge qué tiempo dedicaban las personas entrevistadas semanalmente al empleo remunerado y diariamente al cuidado de los hijos, diferenciando entre hombres y mujeres. Esta dedicación se cruza por las horas que, según los encuestados, dedican sus parejas a dichas actividades.

Como se puede observar, la mayoría de las entrevistadas indican que sus parejas se dedican al trabajo remunerado extradoméstico más de 40 horas a la semana (69,5%), mientras que ellos reparten sus respuestas casi a partes iguales entre esta categoría y entre 20 y 40 horas, con un ligero predominio de la segunda. En cuanto a las horas dedicadas a esta actividad por las personas entrevistadas, los datos muestran para el caso de los entrevistados una cierta coincidencia en la dedicación laboral de ambos cónyuges: cuando ellos trabajan entre 20 y 40 horas, lo más habitual es que también sus parejas lo hagan (49,5%), mientras que cuando superan las 40 horas, casi un 40% de sus parejas también lo hacen. En lo que se refiere a las mujeres, la situación cambia porque, independientemente de cuántas horas trabajen ellas, la respuesta mayoritaria es que sus parejas lo hacen más de 40 horas, si bien es cierto que esta respuesta es mucho más frecuente cuando ellas también superan las 40 horas de trabajo (casi el 80%).

***TABLA 1**. Horas dedicadas al empleo remunerado y cuidados de menores según sexo (2019)*

Entrevistado/a	**Horas semanales de empleo remunerado de la pareja**				**Entrevistado/a**	**Horas diarias cuidados menores de la pareja**			
	Menos de 20	**Entre 20 y 40**	**Más de 40**	**No consta**		**Nada o muy poco**	**Entre 1 y 3 horas**	**Entre 3 y 5 horas**	**5 o más horas**
Hombres					**Hombres**				
TOTAL	2,94	**37,57**	**34,51**	24,98	TOTAL	13,66	25,06	**23,33**	**37,96**
Menos 20	-	-	-	-	Nada o muy poco	62,65	-	-	-
Entre 20 y 40	-	**49,49**	27,77	19,66	Entre 1 y 3	-	**45,74**	25,48	27,15
Más 40	-	35,65	**39,23**	22,59	Entre 3 y 5	-	15,48	**43,92**	39,28
No consta	30,20	25,01	40,85		5 o más	-	-	-	**79,79**
Mujeres					**Mujeres**				
TOTAL	-	**18,21**	**69,55**	11,50	TOTAL	**28,56**	**35,20**	18,85	17,40

Menos 20	-	-	**62,69**	-	Nada o muy poco	**93,52**	-	-	-
Entre 20 y 40	-	26,96	**62,46**	10,27	Entre 1 y 3	25,51	**53,79**	10,34	10,36
Más 40	-	11,30	**78,44**	9,36	Entre 3 y 5	18,42	**34,39**	**33,40**	-
No consta	-	13,04	71,92	14,59	5 o más	-	**29,91**	**26,65**	**34,41**

Fuente: Elaboración propia a partir de IECA (*Encuesta Social 2019*).
Nota: - muestra inferior o igual a 20 observaciones. Estimación sujeta a alta variabilidad.

En lo que se refiere a los cuidados de menores, se observan diferencias acusadas en la dedicación diaria, si bien es cierto que las celdas con valores más altos suelen ser aquellas en que ambos cónyuges tienen una dedicación similar. Así, el 80% de los hombres que declaran que dedican 5 o más horas a sus hijos también dicen que sus cónyuges dedican ese tiempo, lo mismo ocurre con las categorías entre 3 y 5 horas y entre 1 y 3 horas, aunque en menor medida (43,9% y 45,7%, respectivamente). Las mujeres repiten esta pauta pero de forma menos clara que ellos, ya que en general indican que dedican más tiempo a los cuidados que sus parejas. Así, solamente poco más de una de cada tres indican un reparto igualitario entre ambos en las categorías de 5 o más horas y en la de entre 3 y 5, aunque superan la mitad las que lo indican cuando ambos progenitores dedican entre 1 y 3 horas. Por el contrario, llama la atención que una de cada cuatro mujeres que dedican entre 1 y 3 horas diarias al cuidado de los hijos digan que sus parejas dedican nada o muy poco y casi una de cada cuatro responden lo mismo cuando ellas emplean entre 3 y 5 horas diarias en estos cuidados. Esto no ocurre en el caso de los hombres entrevistados, en que dichas respuestas son tan minoritarias que el IECA advierte de que no se pueden obtener datos fiables.

4. EL REPARTO DE TAREAS DOMÉSTICAS Y CUIDADOS DURANTE LA PANDEMIA EN ANDALUCÍA

La crisis sanitaria provocada por el Covid-19 obligó a decretar el estado de alarma (14 de marzo de 2020), que se prolongó en su primera fase hasta el 21 de junio (posteriormente habría un segundo estado de alarma a finales de año). Durante las primeras semanas de dicho estado de

alarma se decretó el confinamiento estricto en los domicilios excepto para motivos estrictamente justificados (como ir al trabajo, a realizar una visita médica, comprar bienes esenciales o cuidar a personas dependientes). Los centros educativos de todos los niveles cerraron (desde infantil hasta la universidad) y los menores debieron seguir su formación a distancia, bajo la tutela de sus progenitores.

Según los datos del IECA en su *Encuesta Social 2020: Hábitos y condiciones de vida de la población andaluza durante el estado de alarma*, realizada a una muestra representativa de la población de 16 y más años (n=2.950 individuos), algo más de uno de cada cuatro andaluces trabajaron desde casa durante el confinamiento (26,5%), uno de cada seis lo hicieron fuera de casa (61,7%) y una minoría combinó trabajo en casa y fuera de ella (11,8%). El teletrabajo fue mucho más habitual entre técnicos y profesionales científicos e intelectuales (63,7%) y entre los empleados contables, administrativos y oficinistas (33,2%), mientras que más de 9 de cada diez empleados en el sector primario, secundario y ocupaciones elementales trabajaron fuera de casa.

***TABLA 2**. Cuidados de hijos/as u otros menores el hogar durante el confinamiento*

	Hombres	**Mujeres**
	Personas que teletrabajan y conviven con menores	
Siempre/habitualmente persona entrevistada	-	41,67
Persona entrevistada y pareja por igual	74,79	49,75
Siempre/habitualmente la pareja	-	-
Otra persona	-	-
	Total de personas entrevistadas	
Siempre/habitualmente persona entrevistada	7,05	48,78
Persona entrevistada y pareja por igual	45,78	32,35
Siempre/habitualmente la pareja	25,69	-
Persona remunerada	-	-
Otra persona	20,55	16,51

Fuente: Elaboración propia a partir de IECA (*Encuesta Social 2020*).
Nota: - muestra inferior o igual a 20 observaciones. Estimación sujeta a alta variabilidad.

Como se puede observar en la tabla 2, que recoge datos de la encuesta mencionada, los entrevistados, ya sean hombres o mujeres, declaran

que el cuidado de los hijos fue mucho más igualitario entre ambos cónyuges cuando las personas entrevistadas estaban teletrabajando que en el total de la población con hijos menores a cargo. No obstante, entre las mujeres el reparto igualitario se indica en mucha menor medida que los hombres (49,8% frente a 74,8%) y el 41,7% declara que, cuando teletrabajaron, fueron las principales responsables de los cuidados. Desgraciadamente, la encuesta no recoge si la pareja de la persona entrevistada teletrabaja o no, por lo que no podemos saber si el hecho de que ellas digan en mayor medida que ellos que fueron las principales cuidadoras se debe a que las mujeres estuvieron en casa (ya sea teletrabajando o en situación de paro, ERTE o inactividad) en mayor medida que sus cónyuges. Cabe resaltar también que, cuando al menos uno de los dos progenitores estaba presente en casa teletrabajando, no se recurrió a terceras personas para los cuidados de los menores, opción que sí es mencionada, aunque de forma minoritaria, para el conjunto de la población. Estas terceras personas no eran remuneradas y se tratarían, muy probablemente, de familiares que podían cuidar de los menores mientras los progenitores trabajaban fuera de casa.

5. METODOLOGÍA Y FUENTES DE DATOS

Los resultados que se presentan a continuación forman parte del proyecto "Conciliando en el patio del colegio: estrategias de colaboración para el cuidado de las parejas andaluzas trabajadoras", financiado por el Centro de Estudios Andaluces (PRY121/19). El proyecto, de carácter individual y con una duración de un año, iba inicialmente a comenzar en abril de 2020. Sin embargo, el estado de alarma y la situación de excepcionalidad generada retrasó su comienzo a septiembre de 2020 y supuso, también, una modificación en la recogida de información. Las entrevistas se realizaron entre septiembre y noviembre, mayoritariamente de manera presencial en los hogares de las familias, aunque en algunas ocasiones se realizaron de manera virtual debido a expreso deseo de las parejas para evitar el contacto con un no conviviente.

El proyecto inicial quería profundizar en qué papel desempeñan las redes de apoyo de cuidados de menores no familiares. Estudios previos

han mostrado reiteradamente el importante papel que la familia, y especialmente los abuelos, desempeña para que las parejas trabajadoras andaluzas (y españolas) puedan conciliar la vida familiar y laboral (García-Faroldi, 2012). Sin embargo, el papel de otras personas no familiares (vecinos, amigos y padres y madres de compañeros de clase de los menores) pueden tener un papel relevante, especialmente en los casos en que no existen familiares disponibles que puedan ejercer el rol de cuidadores. El guion inicial de la entrevista recogía, además de las características sociodemográficas y de composición familiar, tres bloques: valores y opiniones de la pareja sobre el papel de la familia y la experiencia de la paternidad y la maternidad, reparto de tareas domésticas y cuidados de menores y características de la red de apoyo para dicho cuidado. La pandemia provocó que la entrevista se ampliara con un bloque más de preguntas, referidas al impacto laboral y familiar que tuvo el confinamiento en las personas entrevistadas. Será precisamente este último bloque el que centre la atención del apartado siguiente.

A través de una empresa especializada, se contactó con doce parejas que trabajaban a tiempo completo antes de la pandemia y que conviven con menores de entre 3 y 15 años (en dos casos, las parejas convivían también con menores de 3 años). Previamente, a través de un estudio piloto se había probado el guion de la entrevista y hecho los ajustes necesarios con tres parejas con las mismas características. El perfil de las parejas seleccionadas es diverso, tanto en términos de nivel educativo como en el tipo de empleo, número de hijos y edad de los mismos, como se puede observar en la tabla 3. Asimismo, las situaciones laborales vividas durante el confinamiento fueron variopintas, desde la situación de inactividad (ya sea paro, cese de actividad en el caso de los autónomos o ERTE) hasta el teletrabajo en casa o seguir desarrollando su trabajo normalmente al considerarse actividad esencial. Para mantener el anonimato, se ha procedido a renombrar a las personas siguiendo el siguiente criterio: la primera inicial se corresponde con que la persona entrevistada sea hombre (H) o mujer (M), posteriormente aparece(n) la(s) inicial(es) de su nombre y, por último, la edad.

***TABLA 3**. Características de las personas entrevistadas*

Pareja (Mujer / Hombre) (Iniciales +edad)	Edad (mujer/hombre)	Nivel estudios (mujer/hombre)	Ocupación (mujer/hombre)	Número hijos (edad)
M-V31 H-AJ31	31 31	Universitarios Secundarios obligatorios	Psicóloga clínica Futbolista profesional	1 (3)
M-A37 H-JA-41	37 41	Universitarios Universitarios	Teleoperadora Profesor en academia	3 (5, 5 y menos de 1)
M-L43 H-A44	43 44	Universitarios Universitarios incompletos	Autónoma (negocio familiar) Autónomo (negocio familiar)	2 (5 y 3)
M-E35 H-C42	35 42	Secundarios obligatorios Secundarios postobligatorios	Monitora de gimnasio Comercial sector industrial	2 (7 y 3)
M-I38 H-F40	38 40	Doctorado Secundarios postobligatorios	Profesora de secundaria Policía nacional	1 (3)
M-M47 H-L50	47 50	Secundarios postobligatorios Secundarios postobligatorios	Autónoma (monitora de yoga) Comercial sector farmacéutico	2 (11 y 9)
M-C39 H-S40	39 40	Universitarios Universitarios	Maestra Cocinero	2 (9 y 4)
M-M48 H-R47	48 47	Universitarios Secundarios postobligatorios	Enfermera Empleado servicios fúnebres	3 (9, 9 y 8)
M-ME47 H-J48	47 48	Universitarios EGB	Orientadora laboral Policía local	2 (14 y 12)
M-A48 H-P50	48 50	Secundarios postobligatorios EGB	Coordinadora Centro ocupacional Transportista	2 (15 y 7)
M-Y43 H-M32	43 32	Universitarios Universitarios	Formadora CEP Consultor ejecutivo	2 (8 y 6)

M-M30	30	Secundarios obligatorios	Autónoma (peluquera canina)	4 (12, 6, 5 y 2)
H-JA31	31	Secundarios obligatorios	Obrero de la construcción	
M-C46	46	Universitarios incompletos	Teleoperadora	1 (7)
H-J38 (entrev. piloto)	38	Secundarios postobligatorios	Diseñador gráfico	
M-R37	37	Secundarios postobligatorios	Auxiliar Enfermería	1 (8)
H-JA40 (entrev. piloto)	40	Secundarios obligatorios	Vigilante seguridad	
M-M43	43	Universitarios incompletos	Azafata de tierra	2 (11 y 8)
H-P43 (entrev. piloto)	43	Universitarios incompletos	Mantenimiento edificios	

Fuente: Elaboración propia.

6. RESULTADOS

En este apartado se comentan cómo vivieron las parejas entrevistadas el periodo de confinamiento. Se empezará analizando el impacto laboral, para abordar después el cuidado de los hijos y, por último, las consecuencias emocionales y en la vida familiar de la pandemia.

En cuanto a la repercusión que tuvo el estado de alarma en el empleo de las personas entrevistadas, dicho impacto fue desigual. La mayoría de las personas continuaron trabajando, ya sea en casa o en el exterior, aunque muchas sufrieron cambios en las tareas asignadas. Algunos dejaron de trabajar pero lo hicieron únicamente en las semanas en que el confinamiento fue más estricto, volviendo a su empleo o a abrir sus negocios en cuanto se les permitió hacerlo. En algunos casos las nuevas condiciones de trabajo tuvieron un impacto en los ingresos familiares y, para aquellos que quedaron desempleados, la situación de inactividad fue una fuente de estrés.

> H-AJ31: A nosotros nos despidieron (…) eso fue para mí bastante duro, dejar de entrenar y quedarte aquí encerrado… sobre todo porque tenían también, que, te ponías a hacer cosas aquí y ya también estaba un poco aburrido de hacer […]

> H-C42: Bajaron las ventas como era de esperar y era lógico, eh… la empresa automáticamente me dijo que me quedara en casa, que hiciera todas las gestiones telefónicamente (…) pero lógicamente yo… digamos que como yo voy por comisión…. El no estar en la calle y no estar con los clientes pues la verdad que eso afectó también, entonces bajó el… el sueldo y tal.

En el caso de las personas que teletrabajaron, la valoración de este cambio es desigual. Mientras en algunos casos el teletrabajo implicó una fuente de estrés porque había que aprender nuevas herramientas con las que no se estaba familiarizada, en otros la carga de trabajo se redujo y, en otros, aumentó o no se produjeron cambios significativos.

> M-M47: Yo trabajé muchísimo, todo el mundo demandó mucho el yoga (…) pasé todas mis clases, daba 14 clases a la semana de lunes a jueves online, o sea, de 1 hora o sea imagínate…. desgaste físico sí tuve.

> H-JA41: A mí personalmente, como digo, no se me hizo tan pesado porque yo por suerte pues mantuve casi el mismo horario (…), entonces al final, yo me levantaba, lo único que en vez de ir a una academia me encerraba en el cuarto y me pasaba las horas en el cuarto con el ordenador (…). Fue complicado pero, yo siempre digo que por lo menos yo no tuve la cosa que muchas personas dejaron de trabajar y entonces pasaron horas super agobiados que no sabían qué hacer con su vida.

> M-M48: Bueno pues si te digo la verdad fue una vivencia dentro de lo que cabe, dentro de la familia, positiva. Porque… pasamos más tiempo que nunca juntos. H-R47 siguió trabajando pero trabajaba con un busca y entonces eran momentos en los que salía pero no estaba todo el día en la calle. En mi caso fue algo parecido, eh… yo tuve la posibilidad de flexibilizar la asistencia.

> M-ME47: Fue muy estresante, por ejemplo mira, a nivel de trabajo fue muy estresante porque… de repente, claro, teníamos que justificar… mi trabajo es hacer tutorías individualizadas con personas que están buscando trabajo y hacer talleres grupales de diferentes temas, entonces de repente todo eso online (…) Entonces era todo empezar a usar plataformas, empezar a conocer…

> H-M32: Como los niños no podían ir al cole eso eran un… deber inexcusable y entonces podían… no estábamos obligados a trabajar, trabajábamos los que podíamos, los que teníamos niños en casa pues hacíamos lo que podíamos pero sí que nos han permitido, pues eso, estar… estar con los niños, se mantenía el trabajo.

> M-V31: A nivel laboral bien, o sea, me cambiaron de sitio y luego ya vieron que la cosa estaba complicada y me mandaron a casa (...). No eran tantas horas como en la presencial entonces, ¿no? Asignó, me iban asignando funciones y tal y yo me iba a casa de mi hermana, dedicaba un rato por las mañanas.

En lo que se refiere al seguimiento del curso escolar a través de la modalidad virtual, se detecta en general un descontento con cómo se organizaron las clases y tareas por parte de los centros educativos, especialmente los de primaria. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por el estudio de la OCU en verano de 2020 sobre la educación online, en que la satisfacción media declarada por los progenitores es de 6,1 en el caso de la educación primaria. Muchos entrevistados declaran que sus hijos, especialmente los más pequeños, no tuvieron clases síncronas con el profesorado y que el curso se organizó básicamente a través de la entrega de tareas. Los hijos de mayor edad, que estaban ya en el instituto, buscaron en ocasiones apoyo escolar en internet para estudiar los contenidos.

> H-R47: Mandaban ejercicios online, tú hacías los trabajitos, los hacían los niños y… y luego los escaneabas y se lo mandabas a los profes, pero claro… eran 5 profesores por cada uno y era muy difícil… al principio fue más complicado, luego ya se mejoró la cosa.

> H-F40: Yo lo de la guardería fatal, la guardería no se encargó de nada ni de mandar vídeos ni actividades ni nada…

> M-ME47: La grande por ejemplo, pues matemáticas sí ha tenido que tirar un poquito de YouTube ¿no? De tutoriales, con física y química yo no me acuerda de las cosas y entonces ha habido que tirar de eso, de profesores en YouTube que te explicaban bastante bien el tema para luego poder hacer los ejercicios.

> M-M47: Los niños se apañaron muy bien porque son muy autónomos pero… sus colegios que sí sé de otros que estuvieron muy a la altura, pero no estuvieron a la altura, podían haberlo hecho de otra manera (…) es que ellos tenían… seguían teniendo que hacer… se han hinchado de trabajar, de hacer tareas, de … de investigar, de… pero claro, con nosotros, si no yo no sé qué hubiera pasado si nosotros no hubiéramos estado…

> M-A48: El pequeño, por ejemplo, las clase online en el caso de él fantástico, estaba allí pegado y entregado. El mayor sí ha tenido problemas

> de todos los colores, de hecho, yo creo que el curso lo he sacado yo y no él porque… era negación a hacer absolutamente nada que tuviese que ver con los estudios.

En el discurso aparece con frecuencia la queja de que la enseñanza desde casa supuso una sobrecarga de trabajo tanto para los padres como para los menores, debido, entre otros motivos, a la falta de familiarización con las plataformas educativas donde debían realizarse las tareas. Esta situación llevo a momentos de gran tensión psicológica en algunas familias.

> H-J38: Entonces yo lo que veía era que en el cole mandaban muchísimos deberes, las herramientas con las que había que trabajar eran muy complicadas. Entonces, además de los deberes, tenías que echar más tiempo en que la niña entendiera cómo tenía que completar los deberes y ese tipo de cosas (…) Tiene que además de que haga los ejercicios que aprender a manejar las propias herramientas, todo eso para ella era desbordante, se ponía muy nerviosa. Yo lo que pensaba era: "en el momento en que todo esto se vuelva insostenible, cortaría con el colegio", o sea, lo que no voy a hacer es dejar de atenderla a ella o meterle una sobrecarga psicológica (…) Al final no hizo falta pero estuvimos cerca de llegar a ese punto.

> M-C39: Hubo unos días que me dio como un "ah", unas ganas de salir y decir… no quiero tener ni hijos, ni familia ni nada porque llega un momento que te satura trabar de hacer los deberes con los nenes, llegó un momento que dije "mira no los voy a obligar a estudiar" porque esto no es normal para ellos, no voy a estar con un nene llorando y el otro gritando y rompiéndome todos los papeles que tenía que hacer.

> M-C46: Cogía unas rabietas, lo llevaba mal, pero… se ponía muy contestona, se… muy desobediente, cogía ataques de rabia…de repente yo era la mala porque era la que le preparaba todos los deberes. Yo cogía todos los deberes que mandaban en el grupo de wasap y los tenía, los transcribía y se los ponía al día siguiente y ella no quería hacerlos, y yo era la mala que tenía que hacer deberes… Hemos tenido una situación bastante tensa, le intentaba yo explicar cualquier cosa, no quería hablar conmigo, tenía que venir el padre a mediar… ha sido bastante tenso en general.

En algunos casos, a esta falta de conocimientos se unía la falta de dispositivos tecnológicos adecuados para seguir las clases o realizar las actividades. Según los datos del IECA (2019), aunque nueve de cada

diez hogares andaluces dispone de acceso a internet, uno de cada cuatro no tiene un ordenador y casi la mitad no tienen tablet, dispositivos ambos que eran necesarios con frecuencia para poder seguir las clases síncronas o realizar las tareas de los libros electrónicos.

> M-E35: Es verdad que al principio fue frustrante el tema de los deberes, las aplicaciones, las… todo un caos porque yo decía "pero bueno si en esta aplicación…" caótico, caótico (…) en el confinamiento necesitábamos la impresora pero es que una criatura que no tiene dinero como se ha visto en la tele ¿no? (…) Si tenías que hacer Zoom con la profesora no tenías una cámara y no nos podíamos permitir comprar una Webcam.

La situación de confinamiento llevó a una gran parte de los trabajadores a, por primera vez, teletrabajar, por ejemplo al sector docente (cuyos centros educativos estaban cerrados), pero también a otras actividades, como las de atención al cliente o las de orientación laboral, entre otras. Aunque pudiera parecer que el teletrabajo fuera una medida positiva para conciliar la vida laboral y familiar, lo cierto es que se vivieron situaciones de tensión cuando los hijos e hijas de corta edad demandaban atención, especialmente si ambos progenitores teletrabajaban. Una solución parcial para entretener a los menores fue utilizar la televisión y los dispositivos tecnológicos como "niñeras" que los entretuvieran mientras padres y madres cumplían sus obligaciones laborales.

> H-JA41: Yo tenía el descanso entre clase y clase y bueno pues ahí los niños… como era primera hora de la mañana pues recurres a la tele a… ponerle fichas de trabajo, tú lo haces y que estén ahí en silencio en… que se controlen como puedan (…) llega un momento en el que ellos comienzan a acostarse más tarde y a levantarse más tarde y la verdad que nos venía bien porque… si se levantan más tarde son horas que estás ahí tú de trabajo que no…. que el niño en ese momento no lo necesita.

> M-A37: Al principio cuando empieza no pasa nada, bien, los niños también tenían su rutina muy metida del cole y entonces nada más empezar era más fácil mantenerlos a ellos tranquilos (….) pero claro, cuando ya va pasando el tiempo… cada vez les cuesta más hacer las fichas, cada vez íbamos tirando más de pelis, de pelis o de tablet también para que se mantuviesen ocupados (…) Las últimas semanas eran para tirarse un poco de los pelos, tirando mucho de la electrónica.

> H-J38: Pero es verdad que fue más problemático a partir de que se empezó pues… de hecho al nada del confinamiento, se empezó otra vez a intentar normalizar todo dentro del propio confinamiento: teletrabajar, tele dar clases…no? Yo creo que ahí fue donde fue más problemático porque… claro, los horarios en nuestro caso todos los horarios se solapan, el del colegio, el del trabajo de [pareja] y el de mi trabajo. Entonces, no podías contar con las abuelas porque no, intentas no exponerlas porque son el grupo de riesgo y más en aquel momento pues estaba todo el mundo muy asustado (…) Y yo creo que la manera que tuvimos de lidiarlo fue muy… estar [pareja] y yo codo con codo, conforme a uno le fallaba las fuerzas el otro se hacía cargo pero, básicamente, las últimas… montar guardia por turnos, no?
>
> H-F40: Pasamos una crisis muy mala. Muy mala porque ella [pareja] estaba en la [enseñanza] privada y de la noche a la mañana (….) se le triplicó el trabajo porque… el…le… tenía que hacer prácticamente las mismas horas lectivas pero por programas informáticos que ella no estaba, ni nadie, estaba asociado ni familiarizado ni… y echando horas de tutoriales para aprender ese tipo de programas y la niña pues… la niña en casa, la niña en casa dando botes, dando gritos y tú no la puedes calmar, tú no tienes un interruptor "venga, cállate, pum".

Se observa aquí cómo, en los casos en que ambos progenitores teletrabajan y tenían un horario laboral solapado entre ambos, la estrategia fue la de la corresponsabilidad compartida a partes iguales. El reparto equitativo de los cuidados de los menores y de las tareas escolares de los menores se pone de manifiesto en el discurso de varias parejas, especialmente por parte de los hombres. Sin embargo, algunos de ellos reconocen que el seguimiento del curso escolar fue especialmente asumido por las madres, incluso si ellos tenían disponibilidad horaria por estar en casa más tiempo o, incluso, no estar trabajando al menos algunas de las semanas del confinamiento.

> H-C42: La verdad que nos poníamos… ella más que yo pero yo también me ponía con ellos.
>
> H-JA31: Mandaron tareas, es más, las ponía mi mujer por las mañanas, iba sacando fichas, iban haciendo cosas y nada, ya te digo, yo no me acercaba mucho a las tareas pero los 15 días que he estado aquí sí los he visto haciendo tareas.
>
> M-M48: Luego el fin de semana entero yo cuando llegaba de trabajar me metía en el ordenador a escanear todo lo que ellos habían ido

haciendo durante la semana y… y eso era casi todo el fin de semana, escaneando y mandando, escaneando y mandando… Durante la semana H-R47 estaba pendiente de eso, de las tareas, porque es verdad que yo pasaba menos tiempo aquí.

En lo que se refiere al impacto emocional de la pandemia, la incertidumbre, el miedo y el echar en falta el contacto con los seres queridos es un sentimiento que aparece con frecuencias en las entrevistas. En general, las familias indican que el desgaste psicológico y emocional fue progresivo y, especialmente en las últimas semanas de confinamiento, la situación se agravó en algunos casos.

H-AJ31: Ella ha echado mucho de menos a los primos.

M-C39: Yo lo viví… si tengo que recordarlo… no fue la peor etapa de mi vida, pero sí es verdad que los nenes llegaron un momento que no podían más. Yo económicamente estaba fatal, yo trataba de no pensar…. Tuve que hacer un trabajo tan psicológico y tan mío para no pensar…

M-I38: Ella tanto tiempo sin salir de casa pues también acababa estresada, en el sueño también se le… se le trastocó, se dormía prácticamente con nosotros, si nosotros nos acostábamos a la 1 pues a la 1 se dormía ella. Se venía a la cama con nosotros ya no… ya no había horarios en su vida.

H-JA31: Los niños la verdad que bien, ya a última hora un poco desesperados porque ahora mismo… son niños que medio les gusta el cole, salen y… y no es lo mismo que tenerlos encerrados en la casa.

H-S40: Ellos lo pasaron mal, sobre todo el más grande, estaba… un poco descolocado, ¿no? Inquieto…. Es que es normal, es normal. No le gustaba mucho hacer las videoconferencias con los compañeros, no hablaba miraba… extrañaba mucho el colegio, extrañaba mucho a sus profesores, extrañaba mucho a sus compañeros, sus amigos… eh… le notamos un cambio de carácter brutal, le dio como un poco de ansiedad… empezó a comer mucho… le dio por comer, comer, comer y engordó bastante.

M-A48: Yo me acuerdo del confinamiento y me entran ganas de llorar. Yo… para mí ha sido terrible, pero ha sido terrible no por haber estado con mi familia en una casa y tal, ha sido terrible por la falta de libertad (…) Bueno en el ámbito familiar bien, de ahí no… estupendo porque yo soy una madre gallina y entonces yo tenía a mis dos polluelos por

> ahí (…) he estado intentado hacerles el confinamiento lo más fácil posible(…) Si a mí me ha cambiado la vida, a ellos les ha cambiado mucho más entre otras cosas porque uno tiene edad de estar en la calle jugando y… y saliendo con su pandillita y con las niñas y con tal.

Sin embargo, es común encontrar también en el discurso de las familias aspectos positivos, como el hecho de que el estar obligadamente recluidos en casa permitió a padres e hijos pasar mucho tiempo juntos y hacer actividades de ocio que normalmente no se pueden permitir por falta de tiempo. Estos aspectos positivos son, especialmente, resaltados por los hombres, más aún por aquellos que tenían largas jornadas laborales u horarios poco compatibles con los de sus hijos en la situación previa a la pandemia.

> M-V31: Yo es que lo viví todo como un momento super zen, digo: "yo no paro nunca y me estoy poniendo a hacer bizcochos, a hacer galletas, a hacer manualidades, a hacer cosas de la guarde con mi niña (…) intenté vivirlo como un momento de aprovechar.
>
> M-E35: Yo decía: "si no nos estuviera suponiendo el… el coste económico a mí no me hubiese importado que hubieses durado más" porque me estaba sorprendiendo lo bien que nos estábamos llevando tanto en la convivencia como el pasar tiempo con los niños, ¿no?
>
> M-L43: El confinamiento… dentro de lo malo de no poder salir y del miedo y de todas las cosas estas y tal, yo todavía hay días que digo "a mí no me importaría que me encerraran unos diítas más" porque… disfrutamos de la familia, cosa que nunca podemos hacer. Yo he conocido más a mis niños… Eso de levantarnos juntos y pasar el día juntos y…. Hemos hecho todas las actividades que tú ves en internet las hemos hecho, de cocina, de juegos, de todo…
>
> H-A44: El negocio la verdad que a mí se me olvidó, yo a mí el negocio me dio igual y yo en el confinamiento he estado muy bien, mejor que… mejor que sin el Covid familiarmente hablando, claro. Por lo menos comía 3 veces al día que es eso es importante, yo de normal nada más que ceno.
>
> H-S40: Yo la verdad que el que a mí me hayan dicho "te tienes que quedar en tu casa" para mí fue la gloria, fue la gloria, porque para mí siempre era "qué ganas de estar en mi casa y no estar aquí en el trabajo ¿no? tantas horas…

> H-M32: A mí la verdad me ha acercado mucho a los niños, porque hubo de repente tiempo para muchas cosas que no habíamos tenido tiempo antes de actividades, jugar… enseñarles cosas nuevas, etcétera.

7. CONCLUSIONES

El estado de alarma y el consiguiente confinamiento de los españoles en sus hogares supuso un reto para las familias en que ambos progenitores trabajaban y tenían menores a su cargo. Las entrevistas que ilustran este capítulo muestran la gran diversidad de situaciones laborales y familiares que se vivieron, aunque existen algunos discursos que se repiten en la muestra cualitativa escogida en esta investigación.

En primer lugar, se detecta un descontento hacia cómo se impartieron las clases online y la sobrecarga de trabajo que el seguimiento escolar significó tanto para los padres y madres como para los menores. Al descontento contribuye la falta de familiaridad con las plataformas empleadas por muchas familias y, en algunos casos, la falta de medios tecnológicos para poder seguir adecuadamente las clases o hacer las tareas.

En general, se observa que las madres vivieron con mayor estrés y sobrecarga el confinamiento. El reparto de cuidados y tareas escolares se asoció con la mayor o menor disponibilidad horaria de los progenitores, lo cual, a su vez, dependía fundamentalmente de la posibilidad de flexibilidad horaria y de teletrabajo. Las entrevistas mostraban una tendencia a un reparto más equilibrado en las parejas en las que ambos teletrabajan y solapaban sus horarios laborales. Sin embargo, se detectan también casos en que, pese a la mayor disponibilidad horaria de los padres si se compara con la situación previa a la pandemia, son las madres las que asumen la mayor responsabilidad de las tareas escolares. No es sorprendente esta asunción de responsabilidades, dado que estudios anteriores habían detectado una mayor implicación de ellas en dichas tareas (pauta que se puede observar, por ejemplo, en la *Encuesta de fecundidad* del Instituto Nacional de Estadística de 2018).

Los resultados de este trabajo van en consonancia con los hallazgos, de carácter cuantitativo, obtenidos por Seiz (2020), que reflejaban que las parejas con mayor flexibilidad horaria y posibilidad de teletrabajar

tuvieron un mayor grado de corresponsabilidad, aunque seguía existiendo una brecha de género en el tiempo dedicado a tareas domésticas y cuidados. Resultados similares sobre la existencia de una brecha de género, la mayor sobrecarga mental de las mujeres y el sufrimiento de mayor estrés fueron obtenidos también por Empar Aguado *et al* (2020), quienes utilizaron datos tanto cuantitativos como cualitativos recogidos durante el periodo del confinamiento.

En tercer lugar, aunque el teletrabajo ayudara a conciliar el empleo con los cuidados y a no necesitar acudir a terceras personas para atender a los menores, fue también una fuente de estrés importante para los progenitores, especialmente cuando ambos trabajaban desde casa con horarios el mismo horario laboral.

Por último, muchos progenitores declaran, junto al estrés y la incertidumbre que se vivieron en los hogares durante el estado de alarma, aspectos positivos en el confinamiento, especialmente el poder pasar más tiempo con los hijos y realizar actividades de ocio. Estos elementos positivos eran más destacados por los padres, que habitualmente están menos tiempo en casa, que por las madres. Ello corrobora que el mercado de trabajo español se caracteriza por largas jornadas laborales que dificultan la conciliación y la corresponsabilidad. De hecho, han sido frecuentes en los últimos años los debates tanto políticos como sociales en torno a lo que se ha llamado la racionalización de horarios. Según los datos del módulo especial de la Encuesta de Población Activa *Conciliación entre vida familiar y laboral* (2018), del Instituto Nacional de Estadística, el 13,5% de los hombres y el 10,2% de las mujeres declararon que tienen una jornada laboral larga que les dificulta la conciliación, en torno al 10,7% de los trabajadores (sin diferencias destacables por sexo) indicaron que tienen horarios de trabajo difíciles o imprevisibles y un 4% de hombres y un 2,9% de mujeres señalan que sus desplazamientos al trabajo son largos. Estos problemas se mencionan mucho más en el caso de los trabajadores a tiempo completo, como es el caso de las parejas entrevistadas en esta investigación, que en el caso de los trabajadores a tiempo parcial.

Aunque no ha sido el objeto de este capítulo, y por ello no se ha profundizado en este aspecto, las entrevistas muestran el importante papel

que desempeñaron las redes familiares en el caso de parejas donde ambos cónyuges se dedicaban a actividades esenciales y debían trabajar fuera del hogar, especialmente cuando dichas actividades estaban vinculadas al ámbito sanitario, uno de los de mayor riesgo para contagiarse (recordemos que, según los datos del IECA recogidos en la Tabla 2, casi una de cada cinco familias tuvieron ayuda de terceras personas para cuidar a los menores). Varias parejas organizaron con diversos familiares coetáneos los cuidados de los menores para evitar que las generaciones más vulnerables tuvieran contacto con los nietos y nietas. Solamente en casos en que no se podía recurrir a otros familiares se pidió ayuda para cuidar a los menores a abuelos y abuelas mientras los centros educativos estaban cerrados y los progenitores trabajaban fuera de casa.

En cuanto a las futuras líneas de investigación, sería interesante analizar cómo ha ido evolucionando el reparto de cuidados y tareas entre los miembros de la pareja con el transcurso de los meses desde el inicio de la pandemia y si se han consolidado nuevas pautas de corresponsabilidad o se ha vuelto a la distribución anterior a la declaración del primer estado de alarma. En próximos análisis de la información ya recolectada se analizará el impacto que tuvo la pandemia en la red de apoyo de cuidados (tanto familiar como no familiar) y cómo debieron ajustarse a la situación las parejas para lograr conciliar sus responsabilidades laborales con las familiares.

8. FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido financiado el Centro de Estudios Andaluces a través de su XI Convocatoria de Proyectos de Investigación (PRY 121-19).

9. REFERENCIAS

Aguado, Empar; Aguado, Anna; Benlloch, Cristina (2020): *Análisis sociológico desde la perspectiva de género de los efectos de la pandemia sobre la (re)conciliación durante el tiempo de confinamiento*, Informe de Investigación, València: Universitat de València.

García Faroldi, L. (2012): Influencia de las ocupaciones de los cónyuges en el cuidado de los hijos. *Revista Sistema*, 227, 71–88.

García-Faroldi,L. (2017): Attitudes towards childcare and social practices: discrepancy between attitudes and employment trajectories of mothers in Spain (1994-2012), *International Review of Sociology*,27(3):457--474.

García-Faroldi, Livia (2020): Mothers' Autonomy or Social Constraints? Coherence and Inconsistency Between Attitudes and Employment Trajectories in Different Welfare Regimes. *Social Politics* 27 (1): 97-127.

Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2019): *Encuesta social 2019. "Conciliación en el hogar: hábitos y actitudes de la población andaluza"*. Disponible en:

https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/encsocial/2019/

Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2020): *Encuesta social 2020. "Hábitos y condiciones de vida de la población andaluza durante el estado de alarma"*. Disponible en: https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/encsocial/2020/

Instituto Nacional de Estadística (2018). Módulo especial de la EPA *"Conciliación entre vida familiar y laboral"*. Disponible en:

https://ine.es/dynt3/inebase/index.htm?type=pcaxis&path=/t22/e308/meto_05/modulo/base_2011/2018/&file=pcaxis&L=0

Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social (2018): *La situación de las mujeres en el mercado de trabajo 2018* . Disponible en: http://www.mitramiss.gob.es/es/sec_trabajo/analisis-mercado-trabajo/situacion-mujeres/index.htm

OCU (2020). *Educación online en la crisis del coronavirus*. Disponible en: https://www.ocu.org/consumo-familia/derechos-consumidor/noticias/educacion-online-coronavirus

Seiz, M. (2020): Desigualdades en la división del trabajo en familias con menores durante el confinamiento por Vocid-19 en España. ¿Hacia una mayor polarización socioeconómica y de género? *IgualdadES*, 3, 403-435.

DERECHOS HUMANOS Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN TIEMPOS DE COVID-19

ARECIA RODRIGUEZ MEJIAS
Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Castilla La Mancha)
SONIA MORALES CALVO
Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Castilla La Mancha)

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centra en "conocer si se han vulnerado los derechos de las personas con discapacidad intelectual durante los meses de confinamiento por la pandemia COVID-19". Para ello se ha realizado una breve aproximación a la temática de estudio, mediante la elaboración de un cuestionario dirigido a las instituciones socioeducativas que realizan su intervención práctica con personas con discapacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (España), para subrayar la posible vulneración de derechos de este colectivo, así como evidenciar si los servicios de hoy en día logran alcanzar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

1.1. ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En España, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), existe un total de 3.850.000[43] personas con discapacidad, concretamente en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, hablamos de un total de 182.900[44] personas con discapacidad, grupo poblacional en el que se centra el presente estudio.

[43] Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (INE) hasta 2008.

[44] Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (INE) hasta 2008.

Según Palacios y Romañach (2007), a pesar de la existencia de derechos, la sociedad sigue sin tener respuestas efectivas para la aceptación de la diferencia que sufren las personas con discapacidad, a pesar de que paulatinamente se va dando cuenta de que esa diferencia es inherente a la propia existencia del ser humano.

De este modo, tal y como menciona el III Plan Nacional de Acción para las personas con discapacidad (2009-2012), la concepción de la discapacidad ha sufrido una profunda transformación en los últimos años. A lo largo de estos años, la evolución se ha basado en modelos, que poco a poco, han ido evolucionando y que exponen los cambios que han experimentado las personas con discapacidad intelectual.

Palacios y Romañach (2007) exponen los modelos de la siguiente manera. El primer modelo es el modelo de *prescindencia*, el cual enmarca la discapacidad en un origen religioso y en el cual dominaba la idea de que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la comunidad, sino que eran una carga para la familia y la sociedad. El modelo *rehabilitador*, donde las causas que dan origen a la discapacidad son científicas y las personas con discapacidad pueden aportar algo a la comunidad en la medida en que sean rehabilitadas (por un equipo multidisciplinar) o normalizadas. El modelo *social*, el cual considera que las causas que originan la discapacidad son sociales. El modelo de *diversidad* basado en la filosofía de Vida Independiente (creado en España en 2001), el cual modifica la terminología e intenta disminuir la diferencia de las personas con discapacidad del resto de la población y expone que "las mujeres y hombres con discapacidad reclaman su derecho individual y colectivo a vivir de manera activa e independiente, estando incluidos/as en la comunidad, con los apoyos humanos necesarios".

Con este repaso por los diferentes modelos, se hace evidente que hemos vivido en una sociedad en la que no se ha contemplado la posibilidad de incluir plenamente a las personas con discapacidad, lo único que se ha construido ha sido entornos donde ha primado la discriminación de todo aquel que es diferente, en vez de reconocer sus derechos como ciudadanos y conseguir que entre todos seamos un conjunto de personas cuya diversidad sea un valor (Romañach y Lobato, 2005).

En este sentido, el IV Plan de acción de la Estrategia Española de Discapacidad (2014-2020), da un paso más para centrarse en la idea de que la igualdad de derechos de todas las personas ha de ser el referente, el punto de partida para cualquier medida que pretenda actuar sobre las condiciones de exclusión en las que frecuentemente se encuentran las personas con discapacidad.

Y una vez más, se pone el énfasis en el reconocimiento/igualdad de los derechos de las personas con discapacidad protegiéndolas contra la discriminación, "suponiendo un salto cualitativo a tratados anteriores al establecer obligaciones jurídicamente vinculantes ante cualquier acto de discriminación hacia este colectivo" (Navas Macho, P. et al.,2012).

Pero, ¿realmente los derechos de las personas con discapacidad, concretamente, los derechos de las personas con discapacidad intelectual, se respetan?.

1.2. ACTUACIONES DESDE EL MARCO LEGISLATIVO

La Constitución Española (1978), en su artículo 1.1. del Título Preliminar, mencionaba la libertad y la igualdad como derechos de las personas, aspectos que hoy en día no parecen formar parte activa en temas de discapacidad, así como, que "las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España" (artículo 10, apartado 2).

Por otro lado, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su Preámbulo establece que "la libertad, la justicia y la paz en el mundo tiene por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales", aspectos destacados en el modelo de la diversidad. Además, en su artículo 1 establece que "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros", es decir, no debe haber ningún tipo de exclusión entre ellos. Tal es así, que en su artículo 7 establece que "Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen

derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración contra toda provocación a tal discriminación".

Ahora bien, siguiendo con el análisis legislativo, es importante también señalar la evolución en materia de ley, desde la primera ley aprobada en España, Ley 13/1982 de 7 de abril de integración social de las personas con discapacidad (LISMI), dirigida a regular la atención y los apoyos a las personas con discapacidad y sus familias.

No obstante, dicha Ley requería de una renovación en materia de igualdad de oportunidades y en el avance hacia una nueva terminología, estableciendo así la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), la cual nace con dos estrategias claras, la "lucha contra la discriminación" y la "accesibilidad universal". Y, así mismo, dicha ley preveía el establecimiento de un régimen de infracciones y sanciones que se hizo realidad con la aprobación de la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidades universal de las personas con discapacidad.

En este caso, se considera de suma importancia también hacer referencia a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) y que entró en vigor en España el 3 de mayo de 2008, cuyo propósito (artículo 1) es el de "promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente".

Esta Convención, tal y como refleja la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, supuso un cambio de paradigma dentro de las políticas sobre discapacidad, superando la perspectiva asistencialista frente a la basada en los derechos humanos, considerando a las personas con discapacidad como sujetos de pleno derechos donde sus demandas y necesidades deben estar cubiertas de manera que

puedan alcanzar la igualdad de oportunidades con respecto al conjunto de los ciudadanos.

Ahora bien, en lo que a nivel regional nos concierne, cabe destacar la Ley 7/2014, de 13 de noviembre, de Garantía de los Derechos de las Personas con Discapacidad en Castilla-La Mancha, la cual nace con tres objetivos fundamentales: garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inclusión de las personas con discapacidad de acuerdo con lo previsto en la legislación nacional y la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad; asegurar la transversalidad de las políticas de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha que afectan a las personas con discapacidad; y establecer los principios para la protección de los derechos de las personas con discapacidad; y establecer los principios para la protección de los derechos de las personas con discapacidad. En este caso, el Gobierno de Castilla-La Mancha asume los compromisos de respeto a las diferencias, defensa de la igualdad de sus oportunidades y mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias.

Por último, como se menciona en el párrafo anterior, esta misma ley establece un sistema transversal de atención a las personas con discapacidad y, entre otras cuestiones, establece diversas medidas de garantía, entre las que se encuentran las dirigidas a que los servicios y prestaciones sociales respondan a sus necesidades de apoyo singularizadas para poder desarrollar sus proyectos de vida en igualdad de condiciones que el resto de la ciudadanía. Y es en este caso donde nace la Ley 3/2018, de 24 de mayo, de protección y apoyo garantizado para personas con discapacidad en Castilla-La Mancha cuyo objeto (artículo 1) es "articular un sistema de planificación de apoyos destinado a aquellas personas con discapacidad que tengan limitada su autonomía personal para la toma de decisiones y para que, con el apoyo de su familia o representante legal, puedan manifestar sus preferencias sobre la atención integral, igualdad de oportunidades y la participación activa en el entorno comunitario cuando sus apoyos familiares falten".

Como se puede ver a lo largo de estos párrafos, existe una legislación previa que reconoce los derechos de las personas con discapacidad, pero con la suma de la Convención de Naciones Unidas en el 2008, ésta

se convierte en la primera respuesta normativa en clave de derechos de carácter integral, universal, jurídicamente vinculante y aplicable durante todo el ciclo vital, estableciendo obligaciones a los Estados Partes (Navas Macho, P. et al., 2012).

Además, es necesario destacar también el papel tan importante que juega el nivel asociativo, pero con todo esto no es suficiente, se necesita de un marco conceptual y de medida que resulte de gran utilidad a los agentes clave para comprender, evaluar y controlar el modo en que la implementación de los derechos se traduce verdaderamente en la mejora del funcionamiento de las personas con discapacidad y en el incremento de resultados personales relacionados con su calidad de vida (Navas Macho, P. et al., 2012).

Por tanto, y según este último estudio, se llega a la conclusión que se ha creado una sociedad en la que no se ha contemplado la posibilidad de integrar plenamente la discapacidad, lo único que se ha construido ha sido entornos donde ha primado la discriminación de todo aquel que es diferente, en vez de reconocer sus derechos como ciudadanos y conseguir que entre todos seamos un conjunto de personas cuya diversidad sea un valor (Romañach y Lobato, 2005). En este caso, el reconocimiento de la ciudadanía y la realización de los derechos humanos es un punto clave para reivindicar la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual para evitar así ser situado en espacios sociales de marginación profundamente discriminatorios (Etxeberria, 2008). Esto se consigue, en palaras de Etxeberria (2008), reivindicando una ciudadanía "abierta a su dimensión más propia de actividad en la vida civil y política, en una perspectiva de progresión que tenga presentes, a la vez: los condicionantes personales existentes, para construir a partir de ellos; los obstáculos del medio físico y social, para eliminarlos en la medida de lo posible".

¿Y, como es posible tener los condicionantes personales y eliminar a la vez los obstáculos del medio físico y social? El modelo multidimensional del funcionamiento humano propuesto por la AAIDD (2011) y el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2006) profundizan mucho en este tema, teniendo en cuenta a la persona con discapacidad

intelectual como autogestores[45] para alcanzar su calidad de vida mediante los apoyos necesarios. Es decir, lo que tenemos que lograr según estos modelos es comprender las dimensiones y la interacción entre ellas para poder detectar los problemas de funcionamiento humano, que, a través de los apoyos necesarios, ayuden a la persona a conseguir una calidad de vida, basada en su experiencia vital y en su rol como ciudadano único.

1.3. CALIDAD DE VIDA Y APOYOS EN LOS CENTROS Y SERVICIOS DE CASTILLA-LA MANCHA

La calidad de vida de una persona es más un fenómeno multidimensional que un rasgo individual y está influida por factores medioambientales y personales y la interacción entre estos. (Loon, J., 2009).

> "En este caso, "el concepto de calidad de vida nos ha llevado a considerar de otra manera a las personas socialmente marginadas y a plantearnos cómo introducir cambios en los ámbitos organizacionales, comunitarios y de sistemas para mejorar el bienestar personal de estos individuos y reducir su exclusión social". (Schalock, Garner y Bradley, 2006)".
>
> "Pero, ¿estos cambios han calado realmente en el marco normativo que regulan los servicios de apoyo a las personas con discapacidad intelectual?".
>
> "En este caso, gran parte de la normativa, habla de calidad de vida y el respeto de los derechos de las personas con discapacidad, pero su estructura y práctica nada tienen que ver con lo que en ella se menciona".
>
> "Si se realiza un repaso por los diferentes centros y servicios que nos conciernen en este estudio[46], se ve como todos nombran una provisión de apoyos en función del centro y las personas a las que se atienden en ellos. Pero, en el caso de la aplicación práctica, es necesario valorar de

[45] Autogestores son personas con discapacidad intelectual mayores de edad que se organizan en grupos para analizar las cuestiones que les preocupan, defender sus derechos y visibilizar al colectivo (Plena Inclusión Madrid).

[46] Contemplados en el Decreto 88/2017, de 5 de diciembre, por el que se regulan las condiciones mínimas exigibles a los centros y servicios destinados a la atención a personas con discapacidad en Castilla-La Mancha, cuyo objetivo se centra en mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad creando entornos facilitadores de la autonomía personal, la inclusión social y la plena participación en la comunidad.

> qué forma se proveen esos apoyos para no caer en apoyos considerados de "talla única para todos" en vez de "apoyos individualizados basados en las necesidades idiosincrásicas de la persona". (Thompson, J.,2010)".

En este sentido, "los apoyos[47] constituyen un universo de recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano" (Thompson, J., 2010). Ahora bien, es necesario personalizar ese tipo de apoyos, puesto que no todas las personas, independientemente de tener o no discapacidad, necesitan ni el mismo tipo ni la misma intensidad de apoyos. Y para ello, tal y como expone la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales del Desarrollo (AAIDD) (2010), es necesario tener en cuenta dos cosas fundamentales: la primera es necesario saber qué cosas la persona no es capaz de hacer en diferentes entornos y actividades y qué cambios hacen posible su participación; la segunda, mejorar los resultados personales a través de la mejora del funcionamiento humano.

Para concluir, además de proporcionar servicios a las personas con discapacidad intelectual es importante utilizar una planificación centrada en la persona, brindar los apoyos individualizados e involucrar a los usuarios en la planificación y evaluación de los servicios proporcionados. (Loon, J., 2009). Es decir, los servicios dirigidos a la atención de personas con discapacidad intelectual, deberían ser entidades proveedoras de apoyo para la consecución de Planes de Vida personales y únicos en entornos meramente comunitarios.

2. MARCO CONTEXTUAL DE PARTIDA

Desde el pasado mes de marzo del año 2020, el mundo entero, especialmente en España que es lo que nos compete, está viviendo una situación de crisis en cuanto a la pandemia originada por el COVID-19. Esta situación de crisis mantiene a toda la población con una gran incertidumbre, en concreto, a colectivos especialmente vulnerables como son las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.

[47] Los apoyos son recursos cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal y que mejoran el funcionamiento individual. (AAIDD).

En este caso, es de gran importancia analizar si los servicios están preparados para cumplir su objetivo principal que, como hemos visto, consiste en alcanzar la calidad de vida de las personas con discapacidad centrándose en la autonomía personal, la inclusión social y la plena participación en la comunidad en una situación de crisis imprevisible donde hay que ver si el sistema de prestación de servicios es de gran efectividad a la hora de abordar los desafíos de una manera operativa en el seno de la comunidad.

Para profundizar en esta temática se empleará el modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2006), el cual servirá como marco conceptual y de medida para la implementación de los artículos contenidos en la Convención, así como el Informe de urgencia realizando por el CERMI Estatal donde se analiza el impacto de la pandemia del coronavirus en los derechos humanos de las personas con discapacidad en España (Pérez, L.C. y Martín, J., 2020) donde se recogen los Artículos de la Convención que según este estudio han sido especialmente vulnerados:

Artículo 5 (Igualdad y no discriminación), al no realizar medidas que aseguren la realización de ajustes razonables para promover la igualdad y eliminar la desigualdad.

Artículo 9 (Accesibilidad), donde se refleja el no acceso a la información relacionada con la crisis, los datos de alarma mundial, orientaciones de higiene, sanitarias y de protección que sean fiables, actualizadas y accesibles por parte de las autoridades sanitarias.

Artículo 10 (Derecho a la vida), considerando a las personas con discapacidad como descartables ante el riesgo de un colapso sanitario.

Artículo 11 (Situaciones de riesgo y emergencias humanitarias), el distanciamiento social ha sido una de las políticas para controlar la infección por coronavirus, sin tener en cuenta que las personas con discapacidad precisan de asistentes personales y de contacto con personas para garantizar su autonomía.

Artículo 19 (Derechos a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad), las personas que comparten espacios de vida

colectiva han experimentado una gran incidencia del virus entre quienes allí residen y quienes les atienden.

Artículo 20 (Movilidad personal), las personas con discapacidad y sus acompañantes que por razones terapéuticas han tenido que salir a la calle, han sido increpadas e insultadas por algunas personas.

Artículo 21 (Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información), las personas con discapacidad han sufrido y están sufriendo las restricciones en cuanto al acceso de información en diferentes ámbitos, tanto en los espacios públicos, como privados.

Artículo 24 (Educación), los materiales educativos, las instalaciones escolares y el asesoramiento han presentado una clara ausencia de accesibilidad para las personas con discapacidad provocando retrasos en el progreso educativo.

Artículo 25 (Salud), el sistema sanitario no ha proporcionado los ajustes necesarios que garanticen el acceso al derecho a la salud a las personas con discapacidad.

Con todo esto, durante muchos años se ha trabajado para que las personas con discapacidad tengan una vida digna y de calidad, se ha mejorado y evolucionado hacia modelos que poco a poco se han basado más en los derechos de las personas con discapacidad, pero claramente, esta pandemia nos ha hecho ver que nuestro sistema no está preparado para ofrecer una vida de calidad a las personas con discapacidad, es decir, esta crisis ha destapado cuestiones que se creían superadas, pero que realmente no es así.

3. METODOLOGÍA

En base al marco teórico y fundando el estudio en el Informe de urgencia realizado por el CERMI Estatal donde se analiza el impacto de la pandemia del coronavirus en los derechos humanos de las personas con discapacidad en España, realizado en junio de 2020, se realiza un cuestionario de elaboración propia para recoger las experiencias directas de los profesionales que apoyan los servicios destinados a la atención a personas con discapacidad intelectual en Castilla-La Mancha.

El formulario consta de un total de 11 preguntas con diferentes formas de respuesta, entre las que destacan las respuestas cerradas (SI/NO), las respuestas abiertas, así como las de respuesta múltiple. Dicho cuestionario fue creado con el objetivo de recoger algunas respuestas que desde los propios centros y servicios se están llevando a cabo en materia de derechos humanos, así como señalar qué medidas han echado en falta para el cumplimiento de los mismos, en el marco de la pandemia generada por el COVID-19.

3.1. Objetivo

El proceso de este estudio es más bien de carácter exploratorio de una realidad que, si bien es una amenaza real para todas las personas, la gravedad del curso de la enfermedad y las consecuencias derivadas del estado de alarma no afectan a todos por igual (Navas, P., Verdugo, M.A., Amor, A. M., Crespo, M. y Martínez, S., 2020). Por tanto, el objetivo que se plantea es *conocer si se han vulnerado los derechos de las personas con discapacidad intelectual durante los meses de confinamiento por la pandemia COVID-19.*

3.2. Muestra

La muestra del siguiente estudio se centra en la recogida, mediante un cuestionario, de la experiencia de los diferentes centros y servicios pertenecientes a Plena Inclusión Castilla-La Mancha, que centran su práctica socioeducativa en la atención a personas con discapacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (España), los cuales forman un total de 60[48].

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

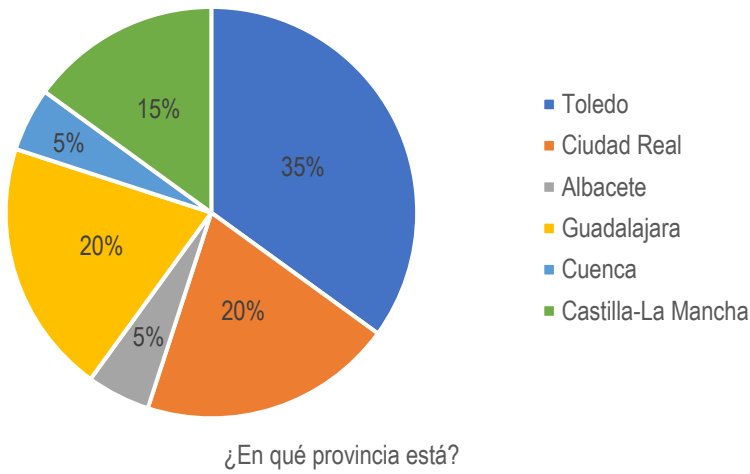
Los resultados se han obtenido tras el análisis de las respuestas obtenidas en los diferentes cuestionarios proporcionados por las instituciones que han colaborado. La muestra es descriptiva, ya que, de un total de

[48] https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1-g1QEtKh8QXqX4ChZpstSoBHxz8pCUZ&ll=39.7510428739721%2C-3.5277524999999565&z=8

60 centros y servicios que pertenecen a Plena Inclusión Castilla-La Mancha, tan sólo 20 han respondido al formulario solicitado, lo cual refleja un tercio (33%) del total. A continuación, se exponen las respuestas a las diferentes preguntas.

La primera pregunta en relación a si **"¿Tu organización pertenece a Plena Inclusión?" y "¿En qué provincia está?"**, fue elaborada debido a la posibilidad de ampliar la muestra a otras Comunidades Autónomas. Se obtiene un 100% de los resultados que reflejan que pertenecen a Plena Inclusión, quedando distribuido de la siguiente forma y señalando que hay un 15% (3 respuestas) que no han especificado la provincia.

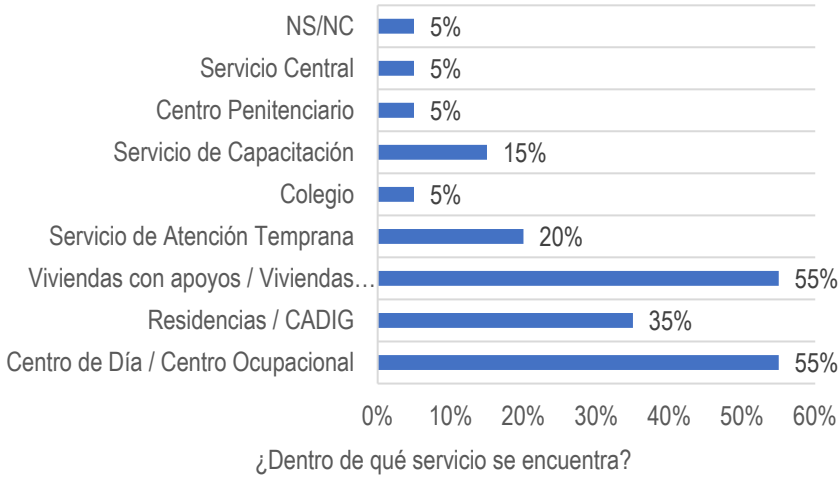
GRÁFICO 1. *¿En qué provincia está?*



NOTA: Formulario Google. Elaboración Propia

Por otro lado, la siguiente pregunta respondía a **"¿Dentro de qué servicio se encuentra?"**, donde las posibilidades de respuesta múltiple están relacionadas con los diferentes centros y servicios que se contemplan en el Decreto 88/2017, de 5 de diciembre, por el que se regulan las condiciones mínimas exigibles a los centros y servicios destinados a la atención a personas con discapacidad en Castilla-La Mancha, quedando distribuidos del siguiente modo y donde se destacan la modalidad de servicio de Viviendas y Centros de Día y/o Ocupacional.

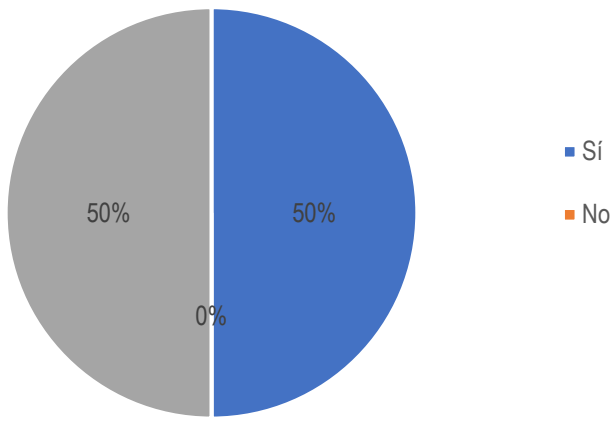
GRÁFICO 2. *¿Dentro de qué servicio se encuentra?*



NOTA: Formulario Google. Elaboración Propia

Siguiendo con los centros y servicios, a la pregunta de si **"¿Tu organización ha dado servicio durante los meses de confinamiento?"** se obtiene que todos han estado dando servicio, aunque no todas han estado al completo, puesto que en ciertos casos sólo algunos servicios han estado dando respuesta.

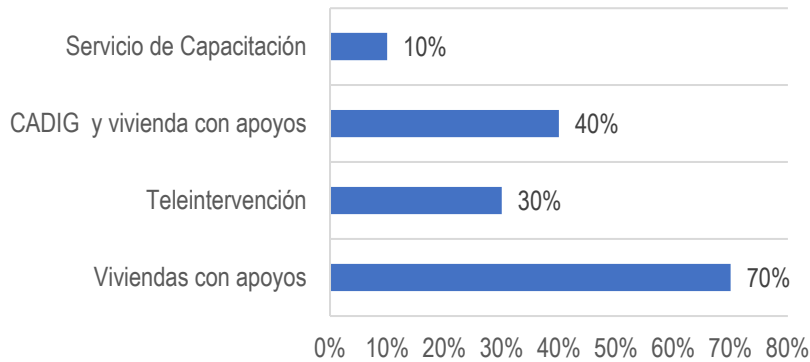
GRÁFICO 3. ¿Tu organización ha dado servicio durante los meses de confinamiento?



NOTA: Formulario Google. Elaboración Propia

La siguiente pregunta de respuesta abierta está relacionada con la anterior, la cual enuncia **"Si la respuesta anterior es "Sólo algunos servicios", indica cuáles"**. En este caso, se han obtenidos un 50% de respuestas, donde cabe destacar que los servicios que se han mantenido funcionando tienen que ver con "Viviendas con apoyos", "Residencias/CADIG" y "Servicio de Capacitación", aunque en un 30% se refleja el empleo de la teleintervención como modo de prestar servicio. Cabe destacar que los servicios que no han estado funcionando corresponden a la modalidad de Centro de Día/Centro Ocupacional, lo cual corresponde a un 55%, como se refleja en el Gráfico 2.

***GRÁFICO 4**. Si la respuesta anterior es "Sólo algunos servicios", indica cuáles.*



Si la respuesta anterior es "Sólo algunos servicios", indica cuáles.

NOTA: Formulario Google. Elaboración Propia

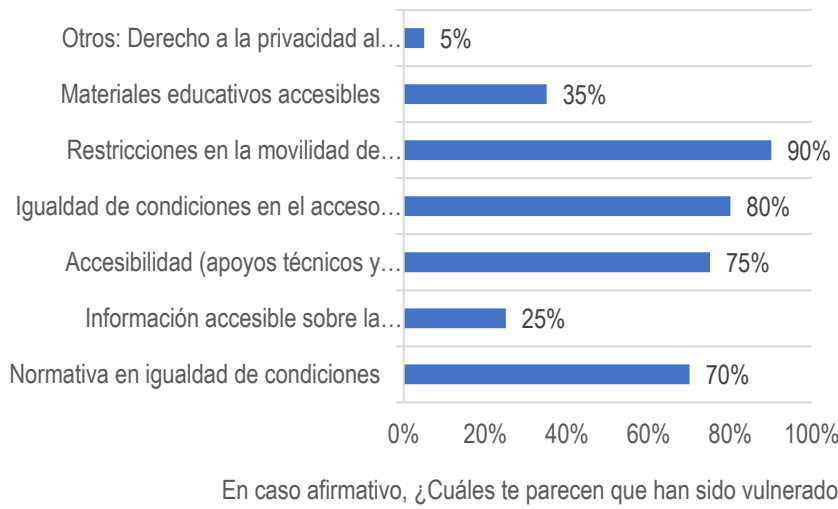
En la siguiente cuestión, ya se pasa al análisis más centrado en materia de derechos humanos, donde la primera pregunta es **"¿Tu organización ha prestado apoyo durante estos meses?"**, a lo cual se obtiene un 100% de la respuesta afirmativa a dicha pregunta. De igual modo, cuando se pregunta si **"¿Crees que los derechos de las personas con discapacidad han sido y están siendo vulnerados en esta crisis de pandemia por COVID-19?"**, se obtiene un 100% de respuestas afirmativas, lo cual quiere decir que el objetivo principal de este estudio, queda reflejado con los resultados de estas respuestas.

Ahora bien, en la pregunta consecutiva de respuesta múltiple, siguiendo la línea de la anterior, señala **"En caso afirmativo, ¿Cuáles te parecen**

que han sido vulnerados?", se intenta recoger cada uno de los derechos mencionados en párrafos anteriores recogidos en el Informe de urgencia realizado por el CERMI y enunciados de la siguiente forma: Normativa en igualdad de condiciones; Información accesible sobre la pandemia de COVID-19 en lengua de signos, audio-descripción, subtítulos o lectura fácil; Accesibilidad (apoyos técnicos y humanos) en los sistemas de atención telemática en las Administraciones, Sanidad y Empleo; Igualdad de condiciones en el acceso a la atención sanitaria en periodos de colapso sanitario por la pandemia COVID-19; Restricciones en la movilidad de personas con discapacidad en comparación a la población sin discapacidad; Materiales educativos accesibles; Otros.

En este caso, de todos los ítems se obtienen diferentes respuestas, representadas en el siguiente gráfico, pero cabe hacer especial hincapié en las respuestas que tienen que ver con los Derechos de Igualdad y no discriminación, Accesibilidad, Derecho a la vida y Movilidad personal, derechos que se presuponen fundamentales para todo ser humano y que en esta situación evidencian como se categoriza de diferente manera a las personas con discapacidad de las personas sin discapacidad, unas por encima de las otras.

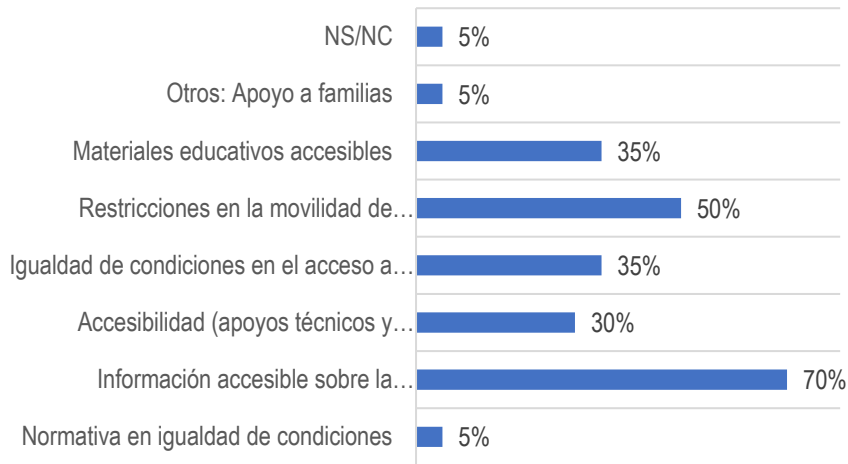
GRÁFICO 5. *En caso afirmativo, ¿Cuáles te parecen que han sido vulnerados?*



NOTA: Formulario Google. Elaboración Propia

De igual modo, también se ha querido señalar, siguiendo la línea de la pregunta anterior, **"¿Cuáles de los derechos que han sido vulnerados anteriormente, ha dado respuesta tu entidad?"**, quedando reflejadas las respuestas en el siguiente gráfico y señalando que en relación al derecho que tiene que ver con la Información accesible, tan sólo un 25% de las entidades reflejan que este derecho ha sido vulnerado y un 70% refleja que su entidad ha dado respuesta al mismo. Se considera que este dato contradictorio puede ser debido a que no se ha considerado vulnerado porque las entidades mismas han sido quien han dado respuesta a esa necesidad.

GRÁFICO 6. *¿Cuáles de los derechos que han sido vulnerados anteriormente, ha dado respuesta tu entidad?*



NOTA: Formulario Google. Elaboración Propia

Por último, en la siguiente pregunta de respuesta abierta, se cuestionaba sobre **"¿Qué medidas has echado en falta durante los meses de confinamiento?"** y las respuestas han sido en relación a:

- Sensación de abandono de los centros sociosanitarios.
- Falta de apoyo por parte de Bienestar Social y cargos superiores.

- Diferentes medidas de actuación en cuanto a provincias.
- Comparación a las personas con discapacidad con personas mayores.
- Falta de legislación específica para el colectivo de personas con discapacidad.
- Falta de accesibilidad en normativa y entornos.
- Falta de planes de actuación alternativos a los servicios ocupacionales.
- Más apoyos personales y familiares.
- Planes de contingencia acordes a los servicios.

Esto se puede resumir en materia de derechos, que los más vulnerados hacen referencia al Derecho a la Igualdad y no Discriminación (Artículo 5), al Derecho de Accesibilidad (Artículo 9), sobre todo a la información, y por último, al Derecho a Situaciones de riesgo y emergencia humanitaria (Artículo 11), donde los Estados Partes deben adoptar medidas para garantizar la seguridad y la protección de las personas con discapacidad en situaciones de riesgo, como es esta que se está viviendo por al pandemia de COVID-19.

En la última pregunta, **"Algo que quieras añadir, por ejemplo, cómo habéis cambiado la metodología de apoyos"**, se ha obtenido que un 55% de las respuestas hacen alusión al cambio de metodología, actualmente más centrada en la persona y con apoyos personalizados realizados en entornos comunitarios.

5. CONCLUSIONES

En este estudio se ha indagado sobre los derechos de las personas con discapacidad en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha durante los meses de crisis producidos por la pandemia de COVID-19. Concretamente, se ha intentado recoger una muestra de la experiencia directa de centros y servicios que forman parte de Plena Inclusión dentro de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha para conocer si

los derechos de las personas con discapacidad habían sido vulnerados en dicho periodo.

Para dar respuesta a este objetivo, por un lado, se realizó un análisis de la situación actual de las personas con discapacidad en cuanto a su reconocimiento y valoración por la sociedad, para lo cual se desarrolló un repaso por los modelos que han existido (y que, en algunos casos, aún existen) a lo largo del tiempo. Tras esto, se llegó a la conclusión de que el modelo de diversidad era el único que incorporaba la dignidad como pieza clave, además de colaborar para alcanzar una mayor autonomía personal, eliminar la institucionalización, etc., de modo que se consiga una sociedad en la que exista la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, se realizó un repaso por las diferentes normativas en materia de discapacidad, analizando si en ellas se hacía alusión a los derechos de las personas con discapacidad. Y en este caso, se comprobó que, desde hace años, ya existía la mención de los derechos de las personas con discapacidad en temas legislativos, pero se quiso profundizar más en este ámbito para ver si realmente, los derechos de las personas con discapacidad se están llevando a cabo en la realidad y más en este momento de crisis.

Siguiendo esa línea, Navas Macho, P. et al (2012) hace mención a un marco conceptual y de medida que resulte de utilidad a los agentes para llevar a cabo el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad y se traduzca en una mejora del funcionamiento humano y en el incremento de los resultados personales para alcanzar así una calidad de vida plena. Pero, en este caso, el reciente Decreto 88/2017, de 5 de diciembre, por el que se regulan las condiciones mínimas exigibles a los centros y servicios destinados a la atención a personas con discapacidad en Castilla-La Mancha, a pesar de tener como objetivo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad creando entornos facilitadores garantizando así, el respeto a los derechos de las mismas, no se centra en apoyos individualizados en entornos comunitarios. Al contrario, se centra en la regulación de unas condiciones mínimas que den tener los diferentes centros y servicios de la Comunidad. Sin embargo, esto nos hace pensar que los centros y servicios actuales, no

están preparados para cumplir en su totalidad con el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

Por este motivo, si se realiza un repaso por los diferentes derechos mencionados anteriormente, extrapolándolos a la realidad de los diferentes centros y servicios de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha se obtienen las siguientes conclusiones.

En cuanto a la *Igualdad y no discriminación*, las entidades encuestadas comparten la conclusión de que los derechos de las personas con discapacidad han sido vulnerados en estos momentos de pandemia y además se destaca que la enorme cantidad de personas institucionalizadas ha causado una multitud de infecciones entre personas y profesionales y han sido las últimas en recibir medidas de protección, lo cual queda reflejado, tanto en el dato que señala que los centros y servicios que han estado funcionando en su mayoría hacen alusión a residencias y viviendas con apoyo (servicios institucionalizadores), como en el dato de respuesta abierta donde las entidades reflejan la sensación de abandono y falta de apoyo por parte de la Administración.

En cuanto a la *Accesibilidad*, han sido las asociaciones, una vez más, las que han realizado el trabajo que deberían haber hecho las Administraciones competentes en materia de normativa accesible para todos, información en lectura fácil, braille, lengua de signos, … para que llegara a todos por igual.

Si se tiene en cuenta el *Derecho a la vida*, cabe destacar que las personas con discapacidad están en desventaja si hay un colapso sanitario frente a las personas que no tienen discapacidad. En este caso, se ve como el modelo de prescindencia sigue muy vigente en nuestro sistema y nuestras vidas, cuando pensamos que una persona por el hecho de tener alguna discapacidad, es menos válida para la sociedad.

Por otro lado, ante *Situaciones de riesgo y emergencias humanitarias*, donde los Estados Partes establecieron el distanciamiento social como medida para controlar la infección por coronavirus, ha faltado una normativa en igualdad de condiciones, ya que no se ha considerado a las personas con discapacidad que precisan de asistentes personales y de contacto con personas para garantizar su autonomía.

En el caso de los *Derechos a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad*, se puede ver reflejado como la mayoría de los centros y servicios que han prestado apoyo durante estos meses, han sido los centros residenciales y las viviendas con apoyo, modalidades de servicio que tienen que ver con la institucionalización de las personas con discapacidad, la cual ha provocado una gran incidencia del virus entre dichas personas y los profesionales que prestan apoyos, además de ser centros y servicios donde las personas viven al margen de la vida en comunidad.

Del mismo modo, se hace especial hincapié en la *Movilidad personal*, donde los datos señalan que se ha considerado que había restricciones en cuanto a la movilidad de las personas con discapacidad y donde se señala que no se ha respetado el derecho a la privacidad al tener que llevar distintivo para los paseos terapéuticos, dato que recalca la idea de que las personas con discapacidad han sido increpadas e insultadas por otras personas cuando han tenido que salir a la calle.

En cuanto a la *Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información*, se ve claramente en los resultados y en diferentes estudios, que es un derecho vulnerado y que, además, tiene una estrecha relación con el de Accesibilidad.

En materia de *Educación*, se ve claramente relacionada con algunos de los anteriores, puesto que una vez más, han sido las asociaciones las que se han tenido que encargar de adaptar los materiales educativos y dar apoyo vía telemática a las personas con discapacidad que carecían de los mismos.

En cuanto a la *Salud*, claramente se ve vulnerado en cuanto se refleja el no acceso a la información en materia de sanidad adaptada a las circunstancias de cada persona (braille, lectura fácil, subtítulos…), en cuanto se menciona que se ha notado una clara prioridad de las personas sin discapacidad frente a las personas con discapacidad en un colapso sanitario, en cuanto se ha necesitado un distintivo para las salidas terapéuticas, en la no proporción de ayudas técnicas, como por ejemplo, mascarillas que permitan la lectura labial, la falta de formación y empatía con las personas con discapacidad en los servicios sanitarios, así

como la falta de acceso, una vez más, a los sistemas telemáticos para situaciones básicas que se han dado en estos momentos (llamar al 112, coger una cita…).

Por último, destacar que, aunque se trata de una muestra descriptiva, los resultados obtenidos ofrecen una clara visión de que los derechos de las personas con discapacidad, actualmente y a pesar de la normativa vigente, se ven vulnerados en numerosas situaciones de la vida diaria. En este caso, se ha demostrado también, como las asociaciones que trabajan dando apoyo a las personas con discapacidad, una vez más se han tenido que encargar de asuntos que son competencia fundamental de las Administraciones Públicas. Así como los profesionales que dan apoyo en las mismas han tenido que adaptarse a una nueva metodología centrada más en apoyos individualizados y en entornos comunitarios, principales principios del modelo de funcionamiento humanos y calidad de vida que guían este estudio.

7. REFERENCIAS

AAIDD, Traducción de Miguel Ángel Verdugo Alonso. (2011). Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Undécima edición. Psicología Alianza Editorial.

Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado, núm. 311 de 29 de diciembre de 1978.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (2008). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Decreto 88/2017, de 5 de diciembre, por el que se regulan las condiciones mínimas exigibles a los centros y servicios destinados a la atención a personas con discapacidad en Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, núm. 247 de 26 de diciembre de 2017.

Etxeberría, X. (2008). La condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual. Bilbao: Universidad de Deusto.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2008). Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estados de Salud.

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, núm. 96 de 21 de abril de 2008.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Boletín Oficial del Estado, núm. 103 de 30 de abril de 1982.

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad. Boletín Oficial del Estado, núm. 289 de 3 de diciembre de 2003.

Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Boletín Oficial del Estado, núm. 310 de 27 de diciembre de 2007.

Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial del Estado, núm. 184 de 2 de agosto de 2011.

Ley 7/2014, de 13 de noviembre, de Garantía de los Derechos de las Personas con Discapacidad en Castilla-La Mancha. Boletín Oficial del Estado, núm. 42 de 18 de febrero de 2015.

Ley 3/2018, de 24 de mayo, de protección y apoyo garantizado para personas con discapacidad en Castilla-La Mancha. Boletín Oficial del Estado, núm. 163, de 6 de julio de 2018.

Loon, J. (2009). Un sistema de apoyos centrado en la persona. Mejoras en la calidad de vida a través de los apoyos. Siglocero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 40 (1), número 229, pp. 40-53.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014-2020). Plan de Acción de la Estrategia Española sobre discapacidad.

Ministerio de Sanidad y Política Social (2009-2012). III Plan de Acción de las personas con discapacidad.

Navas Macho, P. et al. (2012). Derechos de las personas con discapacidad intelectual: implicaciones de la Convención de Naciones Unidas. Siglocero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 43 (3), número 243, pp. 7-28.

Navas, P., Verdugo, M. A., Amor, A. M., Crespo, M. y Martínez, S. (2020). COVID-19 y discapacidades intelectuales y del desarrollo: impacto del confinamiento desde la perspectiva de las personas, sus familiares y los profesionales y organizaciones que prestan apoyo. Plena inclusión España e Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca.

Palacios, A. y Romañach, J. (2007). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Diversitas – AIES.

Pérez, L.C. y Martín, J. (2020). El impacto de la pandemia del coronavirus en los derechos humanos de las personas con discapacidad en España. Informe de urgencia del CERMI Estatal. Convención ONU, n. 26.

Plena Inclusión Madrid (2017). Autogestores. Recuperado de: https://plenainclusionmadrid.org/proyectos/autogestores/

Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de Vida Independiente.

Schalock, R., Garner, J. y Bradley, B. (2006). Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo. Aplicaciones para personas, organizaciones, comunidades y sistemas. Ed. FEAPS. Madrid.

Thompson, J. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. Siglocero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 41 (1), número 233, pp. 7-22.

COVID Y EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DEL RELATO DE VIDA DE UNA ALUMNA CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Marina Picazo-Gutiérrez
Universidad de Cádiz

Almudena Cotán Fernández
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge dentro de las aulas universitarias y de un marco contextual marcado por las consecuencias de una pandemia que a nivel mundial ha afectado de manera directa a la sociedad y a su forma de vivir, relacionarse y comunicarse. En esta investigación se ha trabajado con 64 estudiantes que cursaban el segundo curso perteneciente al Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Los participantes se encontraban, en el momento de la investigación, asistiendo a las aulas de manera presencial, tras pasar un primer año de carrera atípico, pues si durante el primer semestre de este pudieron asistir a las aulas de forma normal, fue en los meses de marzo, abril y mayo del 2020 cuando el gobierno español decretó el estado de alarma y con ello un confinamiento domiciliario que hizo que las autoridades universitarias publicaran la suspensión de la actividad docente presencial el 15 de marzo de ese mismo año. La emergencia sanitaria provocada por el SARScoV-2 hizo que el alumnado de primer curso afrontara su primer año universitario de forma atípica. La presencialidad en las aulas universitarias no solo se vio transformada en un entorno virtual que afectó de forma directa a la calidad de vida y al rendimiento académico de nuestros estudiantes, lo cuales tuvieron que adaptarse de forma acelerada a un nuevo periodo académico y a una situación nunca vista que influyó de manera directa sobre sus hábitos de vida. Sino que también

tuvieron que afrontar las consecuencias educativas provocadas por la pérdida de clases que, según las investigaciones llevadas a cabo al respecto, provocan una desviación en los indicadores de aprendizaje de un 1% por cada diez día de ausencia de estas (Burgess y Sievertsen, 2020).

Después de este periodo y tras un verano de vacaciones académicas, las aulas universitarias se volvieron a llenar de estudiantes que afrontaban un nuevo año con los miedos provocados por las experiencias vividas durante el segundo semestre de su anterior curso. Esta situación se dejó ver en el desarrollo de las clases y en la necesidad del alumnado de contar sus vivencias y experiencias durante el confinamiento domiciliario. Es de esa necesidad de narrar, de donde parte la presenta investigación que centra su mirada en el relato de vida de una estudiante con diversidad auditiva que emergió sobre el resto.

Enmarcada dentro de un enfoque cualitativo que pretende un acercamiento y comprensión de la realidad a través del estudio de esta alumna desde su contexto natural, se puede observar cómo, mediante la narración de la trama biográfica de Estela (nombre ficticio que se le ha dado para mantener su anonimato), se ha ido entrelazando su trayectoria vital dentro del sistema académico y educativo con su forma de estar y sentir el mundo como niña sorda. Todo ello para así poder re-conocer y acercarnos a su propia existencia partiendo de su subjetividad y de la interpretación que ella misma realiza sobre sus experiencias vitales.

Además, la investigación también centra su mirada en el periodo de confinamiento domiciliario y los efectos de la crisis provocada por el COVID-19, los cuales han afectado a los sistemas educativos de todo el mundo. En este sentido, han tenido que afrontar los retos de esta excepcional situación procurando garantizar, no solo un acceso a las nuevas formas y espacios virtuales en donde desarrollar su labor, sino también a una educación de calidad en donde primen los principios de igualdad de oportunidades reales desarrollando procesos inclusivos para ello (García-Gómez, 2018).

En este sentido, tal y como indica la UNESCO, las consecuencias de la pandemia afectarían de forma directa o indirecta a más del 90% de la población estudiantil mundial. Sus efectos han producido las mayores

desigualdades entre los sectores de la población más vulnerable debido, entre otras causas, a la repentina digitalización y el acceso desigual que esta ha provocado dentro del sector educativo. Es pues, a través del relato de vida y de la entrevista en profundidad, desde donde hemos podido adentrarnos en las experiencias vitales de esta estudiante sorda, centrándonos en dos cuestiones fundamentales. Por un lado, el relato de su trayectoria educativa y académica y, por otro, los efectos que sobre esta ha provocado la pandemia.

2. OBJETIVOS

La investigación planteada en estas páginas nace desde un paradigma cualitativo, de manera que el trabajo que aquí se presenta hunde sus raíces en el desarrollo de nuestra actividad docente llevada a cabo en un aula universitaria. La tarea planteada partió del propio alumnado, el cual verbalizó la necesidad de compartir con los docentes sus experiencias vividas durante el periodo de confinamiento domiciliario en relación con su desarrollo académico. El objetivo de ellos residía, no solo en verbalizar sus frustraciones y miedos, aun presentes en el nuevo curso lectivo, sino también dar a conocer sus experiencias. Para, partiendo de ellas, ayudar a mejorar los procesos y medidas docentes tomadas en situaciones excepcionales en relación con la organización de las enseñanzas universitarias. Nuestro objetivo se centró en la importancia de dar voz a los estudiantes para así reflexionar y mejorar nuestra propia práctica docente a partir del acercamiento a la realidad del alumnado que conforma nuestras aulas, además de conocer sus intereses y vivencia. El propósito de esta encontró sus bases en la heurística como estratégica de aprendizaje, la cual nos posibilitaba no solo aumentar la participación dentro de clase, sino también impulsar de manera efectiva el descubrimiento y hallazgo de nuevos significados y conocimientos de la realidad existente (Barbero et al., 2005). Todo ello desde el firme compromiso que nos da el creer en el valor de la experiencia como base epistemológica de la investigación (Hernández, 2011) con el fin de pensar nuestra práctica docente como un lugar de encuentro entre el alumnado y el profesorado que posibilite alejarnos de parámetros

burocráticos y nos permita general espacio de encuentro sobre los que construir el conocimiento y el aprendizaje (Calvo y Susinos, 2010).

Unidos a estos objetivos generales planteados dentro de la investigación surgieron, a la vez que la misma iba avanzando, nuevas inquietudes que se conformaron en la necesidad de conocer las experiencias relatadas en primera persona dentro del sistema educativo y académico de una estudiante sorda. La pretensión de este encuentro buscaba un acercarnos a ella como aproximarnos a un colectivo que aglutina unas características determinadas con un lenguaje propio, desde el convencimiento y la necesidad de construir espacios de encuentro dentro de nuestras aulas universitarias basado en un ideal inclusivo.

3. MÉTODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Las investigaciones sobre educación, desde el siglo pasado, encuentra en el valor de la subjetividad y de la necesidad de acercarse a las experiencias de las personas que en ella participan, una forma de comprender la realidad que le permite conocer los fenómenos sociales que en ella se producen. En este sentido, el método biográfico-narrativo ha estado enfocado no solo como técnica de trabajo de campo, sino también como forma de descubrir y entrar en el estudio de caso individual, a la vez que de interpretar la realidad de la vida de las diferentes personas que componen la comunidad educativa. Y es, precisamente, sobre este giro hacia la hermenéutica en donde se ha basado la investigación biográfica narrativa en educación, las cuales abogan por otro modo de actuar que permita entender las evidencias y fenómenos sociales como *textos* cuyo valor reside en que puedan ser susceptibles de interpretación hermenéutica por los propios sujetos (Bolivar Botía 2002). Dicho lo cual, es lógico pensar que el camino que lleva a la elección de la investigación cualitativa como opción, va más allá de un mero tramite de decisión. Esta elección significa un posicionamiento frente al conocimiento, a como este va a ser utilizado y cual va a ser su resultado final. Quizá una de las características fundamentales que se pueden encontrar en las ciencias sociales dentro del trabajo realizado con la investigación biográfica, reside en su carácter interdisciplinar que

encuentran como punto en común la forma por la cual los seres vivos verbalizan sus experiencias y construyen su realidad ya que "mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana" (Bruner, 2003, p. 130).

A través del método biográfico-narrativo y, específicamente, mediante la utilización de los relatos de vida como técnica dentro de la investigación, se propuso al alumnado la redacción de sus propias historias vitales durante el confinamiento. Esta técnica, según apunta Pujadas (2000), hace alusión al registro literal de las entrevistas realizadas por la persona que investiga a la persona investigada, su objetivo es tomar la experiencia vivida tal y como esta sucedió encuadrada en un determinado contexto y relatado por el personaje ofreciendo todos los destalles posibles. Este ofrece una total confidencialidad, y el uso de sus datos personales es el de ser utilizados como base para enfatizar la información a modo de citas literales y los documentos definitivos. Así, "los relatos de vida sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social, poseen como característica primordial su carácter dinámico-diacrónico" (Pujadas, 1992. pp. 62).

En este sentido, la narrativa dentro de la investigación cualitativa es una forma específica de análisis, de escribir y describir los datos obtenidos en forma de relato (Bolívar, Domingo y Fernández 2001). Si bien, en algunos escritos y trabajos, la investigación narrativa consiste en un modo o técnica específico de indagación, para nosotros esta ha supuesto una modalidad de investigación que busca mostrar la realidad subjetiva de cada vida en relación consigo misma y con el resto de personas que les rodea.

Entendiendo así las investigaciones biográfico-narrativas como una gran categoría dentro de la investigación cualitativa, que incluye un importante conjunto de fuentes de datos los cuales tienen como objetivo analizar la subjetividad individual dentro de contextos determinados a partir de historias de vida, relatos autobiográficos, documentos, y todo material, tanto escrito como oral, que proporcione referidos a la experiencia personal en relación con su tiempo. Acudir pues al uso del

método biográfico da la posibilidad no sólo de su utilización como técnica o herramienta, sino que este se alza en una reivindicación como enfoque metodológico (Ferrarotti, 1988).

Así pues, y teniendo en cuenta las características y restricciones de movilidad producidas durante este periodo, se pidió al alumnado que no solo relatasen sus experiencias académicas, sino también tuviesen en cuenta, para la realización del mismo, factores personales en relación con las amistades, la familia o el trabajo. Además, se utilizó la entrevista en profundidad, la cual nos proporcionó información de primera mano. Además, la entrevista fue muy valiosa por desvelar situaciones y sentimientos difícilmente exteriorizados y, por tanto, observables, al igual que, debido a su flexibilidad, nos ofreció un extenso margen de actuación para tratar temas emergentes (Simons, 2011).

La investigación que había comenzado durante un periodo de semipresencialidad dentro de las aulas, se terminó cuando los estudiantes estaban sufriendo las consecuencias académicas del tercer estado de alarma que volvió a confinarlos en sus casas desde el 25 de octubre de 2020. En este periodo, se volvieron a vaciar las aulas de las universidades públicas nacionales y el alumnado perteneciente a la Universidad de Cádiz volvió a un proceso de enseñanza y aprendizaje online, el cual se mantuvo hasta pasadas las vacaciones de Semana Santa, momento en el que se comenzó un proceso de desescalada pasando de la enseñanza online a la semipresencial.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

4.1. El caso de Estela: la trayectoria académica y experiencias vividas de una mujer sorda

La investigación fue realizada a un total de 64 alumnos y alumnas que en ese momento se encontraban cursando la asignatura de Didáctica de la Educación Infantil, perteneciente al segundo año del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. De entre todas ellas surgió el relato de vida de una estudiante con diversidad auditiva que siguiendo los criterios de relevancia y significatividad citados por Flick

(2004) ocupó nuestra atención. La voz de Estela, nos vino dado por su origen latino, el cual adquiere el significado de *estrella de la mañana* y deja ver la luz con la cual el relato de nuestra protagonista iluminó la investigación.

4.1.1 Cuatro constantes fundamentales en el relato de Estela

Nuestra protagonista vive junto a su pareja y a su hijo de tres años en una localidad de Sevilla y se desplaza todos los días para ir a la Universidad de Cádiz, lugar en donde desarrolla sus estudios dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad. Nacida en el seno de una familia oyente, Estela narra su infancia como la de una niña que a los cinco meses de edad tenía algo "raro", expresión que ella misma utilizar para describir lo que más tarde fue diagnosticado como sordera. A pesar de ello, todo el primer ciclo de Educación Infantil lo realizó dentro de un centro ordinario, pero ya desde este momento encontramos las primeras dificultades y barreras. En este sentido, podemos ver como se entrelazan en el relato de Estela cuatro constantes fundamentales. Por un lado, encontramos el esfuerzo de su familia. Si bien se hace referencia tanto al padre como a la madre, es esta última la que aparece más veces referenciada dentro del texto. A lo largo de su experiencia, podemos observar cómo su familia está presente en la toma de decisiones que los llevan a saber más sobre los niños y las niñas con diversidad auditiva. Lo cual está íntimamente relacionado con la búsqueda de un itinerario de centros escolares que desarrollen al máximo las capacidades de Estela.

> "Mi madre se puso a investigar y al llevarme a un especialista y contarle la situación en la que me encontraba (…). Una vez que salió de la consulta se informó del colegio y me llevó a él, ellos se pusieron muy contentos ya que veían que había más niños y niñas como yo y que a lo mejor así me relaciona más (Entrevista)".

La soledad aparece como una constante dentro de su trayectoria en el sistema educativo y académico. Desde los primeros recuerdos contados por nuestra protagonista aparece la dificultad para poderse relacionar con sus iguales, producto de una añoranza por formar parte del grupo y no ser considerada la "rara".

> "Poco a poco, gracias a lo que yo he luchado junto con mis padres he conseguido que me vean como una más en la clase, que no me tomen como la "rara" del grupo y que pueda aprender al mismo ritmo que el resto de la clase integrándose completamente (Entrevista)".

La tercera constante que se puede identificar se encuentra en la falta de un modelo pedagógico inclusivo global presente en toda su trayectoria que pudiese dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo dentro del sistema educativo para conseguir desarrollar el itinerario deseado en su formación académica. Así pues, se produce una carencia en las respuestas educativas para favorecer su desarrollo integral y que Estela hace visible a lo largo de su relato. La falta de formación del profesorado, a veces suplida por el interés y esfuerzo, ha obligado constantemente a Estela a encontrarse en situaciones que impedían su desarrollo tanto personal como social.

> "Los profesores de la guardería notaron que apenas me relacionaba con mis compañeros y como era una situación nueva para los profesores y también no sabían cómo actuar (Entrevista)".

> […] Empecé una etapa nueva de mi vida, pero fue muy difícil para mí porque era la primera vez que tenía intérprete en el centro que me lo iba explicando todo. Todo iba muy deprisa para mí, además algunos profesores no me tenían en cuenta (Entrevista).

> […] Cuando acabé la E.S.O y empecé a estudiar bachillerato ya que mi objetivo era estudiar el grado superior de educación infantil. El bachillerato fue un poco difícil para mi ya que me costaba mucho comprender las materias. Por ello lo hice en 4 años para poder sacarlo. Al principio fue muy complicado porque los profesores no me apoyaban y no me adaptaron la asignatura (Entrevista).

En este sentido, el éxito de su trayectoria académica hasta llegar a la universidad también es apreciado por Estela como un esfuerzo conjunto de las voluntades de sus profesores y compañeros. Dejando aquí constancia de la importancia de formar personas reflexivas desde propuesta inclusivas.

> "Logré entrar en el instituto donde estudiaba técnico de educación infantil y la verdad fue una experiencia muy bonita ya que me encantó el ciclo porque era lo que siempre había querido estudiar. Conseguí

> aprobar todo siempre con las ayudas de mis compañeros y profesores (Entrevista)".

Como cuarta categoría dentro de la narración realizada por Estela, emerge la capacidad de esfuerzo y superación de nuestra protagonista para poder conseguir sus objetivos pese a las dificultades. Esta actitud se cristaliza en su rotunda convicción de ser docente.

> "Para poder integrar a todos los niños y las niñas de igual manera y evitar que pasen por las diferentes situaciones que tuve que pasar yo. Por eso yo siempre he querido ser profesora para formar una buena educación inclusiva y que todos puedan aprender igual con sus adaptaciones y que ninguno se sienta excluido o marginado (Entrevista)".

4.1.2 El tránsito por el sistema educativo: una cuestión de empeño

Estela relata su experiencia educativa desde la entrada en el sistema escolar hasta la llegada a la universidad con luces y sombras. Ya desde la etapa de educación infantil observamos la toma de decisiones, en un principio por parte de la familia y más tarde desde su "yo" como adolescente que comienza a tomar sus propios pareceres, a las cuales se deben de enfrentar las personas con diversidad auditiva.

> "Al principio mis padres no notaron nada en mí hasta los 5 meses que se dieron cuenta que había algo raro (…). Me empezaron a realizar una serie de pruebas y me diagnosticaron sordera. A pesar de ser algo nuevo para mis padres y que no sabían muy bien que hacer ante la nueva situación me llevaron a una guardería hasta los 3 años, para que me pudiera relacionar con los demás niños y niñas (Entrevista)".

Pero pese a los esfuerzos realizados por continuar su formación dentro de un centro ordinario, su entrada en la educación primaria la realizó dentro de un centro específico para niños y niñas sordas. Estela relata esta experiencia en dos fases diferentes. En la primera de ellas *liberación* la palabra que define este tránsito de un centro a otro. Cuando Estela llega al centro y se produce una conexión con los niños y niñas que allí se encuentran y que, además, comparten con ella una serie de característica. Esta situación hizo que Estela llegase a un estado placentero y positivo que hizo aumentar su confianza y encontrarse más feliz.

> "Empecé el curso muy contenta porque conocí gente que estaba en la misma situación que yo y además, sabían lengua de signos. Al pasar el curso iba aprendiendo más lengua de signos y me sentía muy bien porque había más niños y niñas como yo. El haber entrado en este colegio para personas sordas hizo también que mis padres se acercaran más a este tema y poco a poco aprendieron lengua de signos para poder comunicarse conmigo (Cuadernos de Estela)".

Fue el momento de paso desde la primara a la ESO el que marcó un nuevo acontecer en la vida académica de Estela. Esta transición hacia la educación secundaria partió de la necesidad de afrontar una formación a un mayor nivel, pero lo que en un principio Estela vio como algo ilusionante, acabo convirtiéndose en una etapa que volvió a mostrar sus luces y sus sombras debido a las dificultades con las cuales se encontró nuestra protagonista al volver a un instituto ordinario.

> "A los catorce años conseguí salir del colegio, empecé una etapa nueva de mi vida, pero fue muy difícil para mí porque era la primera vez que tenía intérprete en el centro que me lo iba explicando todo. Todo iba muy deprisa para mí, además algunos profesores no me tenían en cuenta, y para colmo los compañeros me veían como la "rara" de la clase. Poco a poco, gracias a lo que yo he luchado junto con mis padres he conseguido que me vean como una más en la clase, que no me tomen como la "rara" del grupo y que pueda aprender al mismo ritmo que el resto de la clase integrándose completamente. Cuando acabé la E.S.O y empecé a estudiar bachillerato ya que mi objetivo era estudiar el grado superior de educación infantil. El bachillerato fue un poco difícil para mí ya que me costaba mucho comprender las materias. Por ello lo hice en 4 años para poder sacarlo. Al principio fue muy complicado porque los profesores no me apoyaban y no me adaptaron la asignatura, yo me agobiaba y deje de estudiar, yo pensaba que perdía mi vida por que no sabía qué hacer (Cuaderno de Estela)".

Todo ello llevó a Estela a dejar el bachillerato y estudiar un Grado en Administración y Dirección de Empresas que pronto dejó, gracias a los consejos de su tutor para, de nuevo, volver a un nuevo instituto en el cual sí encontró el apoyo personal y emocional que le permitió finalizar los estudios.

> "Al volver fue complicado ya que después de un año de haberlo dejado me costó, pero con la ayuda de los nuevos profesores en sus ratos libres me ayudaban y me daban apoyo logre aprobarlo todo y cuando acabe

> eche la solicitud para poder hacer el grado superior de educación infantil (Cuaderno de Estela)".

Es a partir de este momento en donde se produce un punto de inflexión en la vida de Estela. En este momento ella elimina de su discurso narrativo sustantivos y adjetivos como *soledad*, *rara*, *difícil*, para comenzar un periodo nuevo descrito en positivo que se cristaliza como punto de inflexión dentro de su formación académica. Todo ello denota un momento dulce en la formación académica de Estela que, no sin barreras y dificultadas, ha ido encontrando los resortes necesarios para conseguir sus objetivos. Así pues, Estela finaliza sus estudios dentro del Grado Superior de Educación Infantil. En este periodo se hace muy importante, tanto emocional como académicamente, la ayuda recibida por el grupo de docentes que la acompañaron a lo largo de los años en su formación, así como por todos sus compañeros y compañeras. De igual manera, su entrada como estudiante dentro del ámbito universitario se un momento de felicidad y alegría. "El primer año estuve muy contenta ya que conseguí adaptarme y que se adaptaran a mi muy bien" (Entrevista de Estela).

4.1.3 Las consecuencias del COVID-19 en la vida de Estela

Las consecuencias no dejaron indiferente la vida de Estela. Estas se pudieron sentir tanto a nivel social como académico. Los retos ya complejos de por sí, se vieron aumentados para el colectivo de las personas sordas. Y, por supuesto, Estela los vivió en primera persona. Pasar de una vida presencial a un entorno virtual no fue tan fácil como en un principio se hubiera pensado. Este cambio rápido y sin preparación previa no contempló las barreras que se alzaban silenciosas y que distanciaban aún más a las personas oyentes de las sordas por no garantizar los derechos de estas últimas. Así pues, Estela sufre un gran desasosiego a lo largo del estado de alarma y confinamiento que no es asociado únicamente al momento tan especial que la humanidad vive, sino también a las barreras que impiden su desarrollo dentro de la sociedad. Las mascarillas, objetos que describen físicamente el estado de pandemia sanitaria y símbolos de una futura superación, se convierten en un nuevo obstáculo.

> "Siempre ha habido muchas barreras a la hora de comunicarse, antes cuando tenía que ir al médico casi nunca podía acompañarme una intérprete entonces mi madre era la que siempre me acompañaba para que fuera más fácil la comunicación con el médico. actualmente con la situación que estamos viviendo del covid me encuentro aún más barreras ya que solo dejan entrar al paciente y si yo entro sola me es difícil comunicarme porque no puedo leer los labios del médico por las mascarillas y a mi madre ya no la dejan entrar. Mi madre lucha para poder entrar conmigo y acompañarme y protesta porque mi hija no puede leer los labios y le es muy difícil comunicarse (Cuaderno de Estela)".

> […] Con respecto a los bares, tiendas, autobuses, … Siempre me encuentro en la misma situación antes podía comunicarme leyendo los labios de las personas y más o menos nos entendíamos, pero actualmente las mascarillas son una gran barrera ya que no puedo leer los labios y es más difícil la comunicación. (Cuaderno de Estela).

En este sentido, lo que para muchas personas ha acortado distancias, significando un acercamiento emocional a sus familiares más querido, además de medio de conexión con el mundo exterior; para Estela supuso kilómetros de distanciamiento. El teléfono, entendido para muchos y muchas como medio de comunicación, se transformó en un verdadero problema.

> "Otra barrera es sobre el teléfono, como no puedo escuchar, mi madre es la que se encarga de llamar y luego me explica lo que le han dicho, pero siempre me resume no me cuenta todo lo que le han dicho (Cuaderno de Estela)".

Dentro del ámbito universitario, la enseñanza online no dejó de suponer un nuevo reto para Estela y su formación. Ella se tuvo que enfrentar al uso inadecuado de las TICS que, si bien pueden ser una herramienta de gran potencia, también se convirtieron en una de las causas que hicieron que Estela desarrollase aún más su paciencia para poder ver más allá del momento presente y focalizar sus esfuerzos en conseguir los objetivos planteados.

> "Pues la situación fue un poco como lo explicó anteriormente, al principio fue muy dura por que era online y para mi era una gran barrera de comunicación ya que no podía expresarme bien y no entendía este método de trabajo (Entrevista)".

Pero Estela narra una situación en positivo en donde las barreras se fueron superando gracias a la ayuda tanto de sus compañeros y compañeros como del profesorado y de la institución representada en la Dirección del Secretariado de Políticas de Inclusión de la Universidad de Cádiz. El poder contar con una intérprete de Lengua de Signos en todas sus conexiones online en tiempo real, le permitió seguir las clases online, facilitando así el acceso a los conocimientos impartidos por el profesorado universitario.

En este sentido, la continua adaptación y búsqueda por parte de la comunidad educativa de soluciones ante el reto planteado por la pandemia han hecho que Estela resuma su experiencia académica durante el estado de alarma y confinamiento producidos por el COVID-19, como una vivencia positiva.

> "A pesar de esa barrera he congeniado mucho con mis compañeros y profesores y la comunicación ha ido mejorado y puedo decir que la situación en la que vivo ahora es mucho mejor que la anterior al Covid ya que ahora hay más conciencia sobre la diversidad funcional y me ven como a una más (Entrevista)".

5. CONCLUSIONES

La integración de las personas con discapacidad ha producido hoy en día un importante número de trabajos e investigación dentro del mundo educativo enfocadas al reconocimiento de sus derechos, así como a la incorporación al mundo escolar y laboral.

> "Esta relación entre discapacidad y derechos humanos desemboca (…) en el concepto de ciudadanía. Un concepto que conlleva el derecho de las personas con discapacidad a tener derechos, aunque parezca un juego de palabras o un sin sentido. Por el contrario, supone el ejercicio pleno de la democracia. Es reconocer sus rostros, oír sus voces y visibilizar su naturaleza diferente (Morales, 2014, p. 131)".

En este sentido, el relato de vida de Estela supone un acercamiento a las vividas de una mujer sorda dentro del sistema educativo que se ha visto perjudicado por las consecuencias de la pandemia conocida como COVID-19. La presente investigación no se ha realizado con la intención ni propósito de generalizar, pero sí con el firme convencimiento

de que su experiencia puede valer a otras personas que se encuentren en una situación similar, así como para acercarnos a una estudiante sorda que, a pesar de todas las barreras encontradas, ha conseguido llegar a una formación universitaria.

El trabajo presenta una serie de puntos de análisis sobre los cuales reflexionar. Así pues, observamos cómo la narración de Estela pone en evidencia las carencias existentes dentro de nuestro sistema educativo y académico regular para garantizar una educación de calidad y dar respuesta a las necesidades de la comunidad sorda. Cuestión esta ya citada a principios de siglo por Perales et al., (2013), el cual hacía referencia a las costumbres de la escuela como uno de los principales motivos que imposibilitaban la implementación de un modelo inclusivo de educación que aun le quedan muchos pasos por andar para llegar a alcanzar el desarrollo máximo de todo el alumnado que ocupa nuestras aulas. Existiendo un gran número de problemas no resuelto, el relato de Estela deja ver cómo aun hoy día nos encontramos en las manos de la *suerte*, entendida esta como una confluencia de circunstancia que hacen posible el llegar o no a coincidir con profesionales y personas que demuestran la suficiente sensibilidad para superar la falta de formación y educación.

El reto que supone atender a aquel alumnado con diversidad auditiva que llega a las aulas ordinarias se cristaliza en la capacidad que tiene la escuela para poner en marcha todos los mecanismos necesarios que posibiliten facilitar la comunicación. Estas se concretan en una serie de medidas educativas que no alcanzan el máximo de su poder si no realizamos una buena formación del profesorado en esta materia. Es precisamente en el relato de Estela en donde florecen todas estas dificultades asociadas, a su vez, a la soledad, el rechazo por parte de sus iguales y la incapacidad del profesorado para responder a sus necesidades. Pero las carencias del sistema emergen, todavía más claramente si cabe, cuando son golpeadas por una pandemia mundial que hace temblar sus cimientos y pone en evidencia sus carencias. Las mascarillas junto con el mal uso de las TICS no hacen más que levantar nuevas barreras que se unen a las ya existentes.

La familia, junto con la escuela, se cristaliza como uno de los agentes más importantes en el desarrollo de las personas sordas. “Estos dos agentes de socialización primaria son decisivos en el desarrollo integral del niño con problemas de audición” (Ruíz, 2015, p. 25). Y en la voz de Estela, podemos ver la importante y positiva influencia que ha jugado las decisiones tomadas por su familia, la cual se cristaliza como motor de crecimiento fundamental en su vida.

En definitiva, conocer la trayectoria académica de Estela, implica un cuestionamiento de nuestras instituciones y del sistema social, político y educativo en esta materia.

6. REFERENCIAS

Barbero, C. et al. (2005). *Con lugar a dudas. Hilos y raíces del pensamiento crítico*. Límite.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. 4*(1). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico–narrativa en educación. Enfoque y metodología.* La Muralla.

Burgess, S. y Sievertsen. H.H. (1 abril 2020) *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education.* Voux eu Cepr. https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education

Bruner, J. (2003). *Making stories. Law, literature, life*. Harvard University Press.

Calvo S. A., y Susinos R. T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revisa de curriculum y formación del profesorado*, *14* (3), 75-88.

Ferreira, E. (1999). Mujeres, memoria e identidad política. En: *Historia, Antropología y Fuente Oral,*(21), 53-66.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

García-Gómez, T. (2018). Bases del derecho a la educación: La justicia social y la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*,7(1), 159-175. https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008

Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, et al., (coords.). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (pp. 13-22). Esbrina-Recerca. http://hdl.handle.net/2445/15323

Morales, A. (2014). La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 125-141.

Perales, C., Arias, E., y Parada, M. B. (2013). Enseñanza bilingüe y bicultural para niños Sordos en el nivel de Primaria. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 6(2), 43-63.

Pujadas J. J. (1992): *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista De Antropología Social 9*, (127), 127-158. https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica.* Morata

VISIÓN DEL PROFESORADO EUROPEO ANTE LA DOCENCIA DOMICILIARIA POR CONFINAMIENTO

JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA[49]
Universidad Internacional de Valencia
ESTEFANÍA LEMA MOREIRA[50]
Universidad Internacional de Valencia
LAURA CARRASCOSA IRANZO[51]
Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19 trajo consigo una transformación radical de los ecosistemas educativos no contemplada nunca antes. La tradicional presencialidad en los centros educativos se vio truncada hacia la formación a distancia mediada por el uso de la tecnología educativa. Las realidades sociales, económicas y pedagógicas de los centros educativos mostraron una realidad heterogénea en contextos locales, autonómicos, nacionales e internacionales.

Las necesarias investigaciones llevadas a cabo *a posteriori* concluyen que las distintas sociedades no se encontraban preparadas ni pedagógica, ni social ni tecnológicamente preparadas para una conversión tan abrupta como disruptiva. Para el Banco Mundial (2020, p.1) la presencia de fallos y errores debe de compaginar un análisis de la situación para hallar vías de solución adecuadas al nuevo paradigma educativo:

[49] Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Valencia (VIU). Miembro del grupo de investigación IIEViF. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3556-5688

[50] Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Valencia (VIU). Miembro del grupo de investigación IIEViF. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6366-1303

[51] Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Valencia (VIU). Miembro del grupo de investigación IIEViF. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3392-4678

> "Education systems must confront issues of inequity front and center. They must also prepare multi-modal responses, capitalizing on existing infrastructure and utilizing a combination of different learning mediums to ensure students are engaged and learning. [emergency remote education] can ensure that students continue learning through a variety of avenues. While digital technologies can offer a wide set of capabilities for remote learning, most education systems in low-and middle-income countries, including schools, children and/or teachers, lack access to high-speed broadband or digital devices needed to fully deploy online learning options. As such, education systems need to consider alternative ways for students to continue learning when they are not in school, like in the current Covid-19 crisis".

Casuística que enfatiza en la presencia de la adaptación semiótica de la comunicación educativa, del empleo de la tecnología y de la interacción entre docentes y discentes los ejes principales del cambio. Estas orientaciones realizadas por el Banco Mundial se concretan en investigaciones pormenorizadas (Hernández-Ortega & Álvarez-Herrero, 2021; Moreno et al., 2020; Trujillo et al., 2020; Gromova, 2020; Teräs et al., 2020; Domínguez-Lloria et al., 2021; Lauret & Bayram-Jacobs, 2021) que convergen en dificultades detectadas y que se suceden a lo largo de la geografía nacional e internacional. Los autores consultados coinciden en señalar que el surgimiento de distintas brechas incide negativamente en la consecución de uno de los principales ejes de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (2020) que promulga el Objetivo 4 (Educación de Calidad). Estas desigualdades se representan a través de:

- Interrupción de las rutinas y hábitos escolares en todos los ámbitos. Una de las consecuencias derivadas del confinamiento es el incremento de las desigualdades en el acceso al aprendizaje y a la adquisición del conocimiento. Por tanto, asistimos a una brecha que impide el acceso a la educación de forma igualitaria y cualitativa.

- Dificultades en el profesorado para realizar una transformación digital. La competencia digital del profesorado todavía no ha alcanzado unos mínimos en el conjunto de docentes. El estado de competencia en tecnología educativa previa al

confinamiento no permite afirmar que el conjunto de docentes haya adquirido los conocimientos mínimos para un desarrollo profesional pedagógico adecuado al nuevo marco digital (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020).

- Heterogeneidad en el acceso y destrezas digitales por parte de las familias del alumnado. La brecha socio-económica agudiza una situación desigual en cuanto a las posibilidades reales de acceso a la información a través de dispositivos móviles y/o digitales.

- Transformación del modelo presencial al modelo digital a distancia súbita y carente de experiencias previas. El nuevo modelo educativo ha de traer consigo una reflexión curricular a los nuevos espacios de aprendizaje (Moya & Hernández-Ortega, 2020; Moreno et al., 2020; Trujillo et al., 2020). Familias, alumnado, docentes, centros educativos y administraciones gubernamentales han de ser conscientes que el cambio de espacio físico (escuela a domicilio) ha de ir aparejado de un cambio en los tiempos, procesos y metodología a emplear.

- Agudización de las brechas de carácter económico, antropológico, psicológicas, sociales y pedagógicas en todos los miembros de la comunidad educativa. La presión generada entorno al sistema educativo ha puesto de manifiesto las carencias estructurales del sistema de educación en su contexto social (Gromova, 2020)

- Inseguridad y temor ante el reto de la educación a distancia. La ausencia de modelos referenciales previos han generado desconfianza en el nuevo modelo. La trasposición del modelo presencial al analógico no ha generado la confianza en el cambio pedagógico, evaluativo y de seguimiento que generaba el modelo educativo tradicional.

La trasposición del modelo y del contexto educativo debe ser analizada como una situación excepcional dentro de unas circunstancias únicas e inauditas: una pandemia global que ha condicionado el quehacer de

toda la sociedad mundial. En materia educativa, la adaptación repentina al nuevo contexto debe entenderse como el intento para proporcionar el derecho fundamental a la Educación (UNESCO, 2020; Gromova, 2020; Moya & Hernández-Ortega, 2020).

Docentes y familias protagonizaron un reparto de funciones que supuso un ingente esfuerzo para dotar de la mayor normalidad posible a una comunidad escolar dependiente de los primeros en materia educativa y de los segundos en los domicilios durante el confinamiento. Este cambio trasciende lo meramente metodológico, en el que las TIC deberían haber adquirido un papel protagonista para evitar el colapso de los sistemas educativos y de la sociedad (Espino-Díaz et al., 2020). La urgencia por satisfacer una necesidad de primer orden se tradujo en la explotación de las estrategias tecnológicas y creativas en grado superlativo (López-Persem et al., 2021), cuestión interpretada por la comunidad educativa de forma heterogénea en función de la capacidad de seguimiento y ayuda que podían prestar a los discentes.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación ha empleado un método mixto ofreciendo datos cuantitativos puesto que permiten una adecuación al propósito del presente capítulo. Metodológicamente es relevante para autores como Teddlie y Tashakkori (2003) atendiendo a que permiten abordar el eclecticismo metodológico al tiempo que una pluralidad en el paradigma. Desde la perspectiva ecléctica, es una metodología que acarrea la selección, el uso y la integración de los procedimientos metodológicos más adecuados entre las propuestas cualitativas, cuantitativas y mixgtas (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Esta pluralidad en el paradigma ofrece la viabilidad de utilización de varios elementos en estas metodologías de investigación, pese a la existente tendencia al posicionamiento pragmático de la práctica totalidad de los investigadores consultados (Lincoln et al., 2011; Teddlie & Tashakkori, 2012). Para otros investigadores, como Taylor & Bogdan (1984) nos hallamos ante el descubrimiento en progreso que responde a una praxis adaptada a una demanda requerida por cada situación o problema. El triaje

metodológico se encuentra supeditado al contexto en el que se suscita la investigación, generando una dinámica y creatividad en los distintos procesos investigadores gracias a los procedimientos críticos de valoración (Hernández et al., 2014).

La muestra de estudio la comprenden 70 docentes que han sobrellevado el confinamiento educativo en sus domicilios en España, Italia, Reino Unido, Eslovenia y Alemania. Un 47,3% de los encuestados son, además, familia de alumnado que ha asistido a clases en remoto, razón por la cual ofrecen la perspectiva docente por un lado y la de progenitores por otro, accediendo así a una visión global de posicionamiento del análisis.

4. RESULTADOS

El análisis de las herramientas utilizadas durante el confinamiento por la muestra permite analizar los resultados a partir de tres bloques claramente diferenciados entre sí por su praxis. En primer lugar, las herramientas digitales que se han empleado para la comunicación y seguimiento de las clases durante el confinamiento muestran que éstas se han empleado en función de las necesidades y capacidades del profesorado, del alumnado y de la competencia digital que disponían ambos en dicho momento. La repercusión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un nuevo contexto, ha mostrado las carencias y sesgos de los distintos sistemas educativos en relación a su contexto socio-económico (Thorell et al., 2021; Zhao et al., 2020; Moreno et al., 2020; Teräs et al., 2020). Además de condicionantes socio-económicos, Sedibe & Fourie (2018, p. 436) señalan en "the lack of avenues for parent involvement, inadequate parent empowerment, insufficient interaction amongst parents and ineffectual school communication" otra serie de factores que contribuyen a una colaboración deficitaria entre la formación del alumnado fuera del aula. El análisis de este primer bloque ofrece unos resultados que se decantan por una mayor comunicación asíncrona entre profesorado y alumnado (ver tabla 1):

***TABLA 1**. Relación de herramientas TIC empleadas para la comunicación.*

Descriptor herramientas	Herramienta TIC	Frecuencia
Comunicación síncrona entre alumnado y profesorado	Zoom	10
	Microsoft Teams	7
	Google Meet	4
	Skype	2
	Webex	1
Comunicación asíncrona entre alumnado y profesorado	Google Classroom	15
	Moodle	15
	Blogs docentes	2
	Web de centro educativo	1

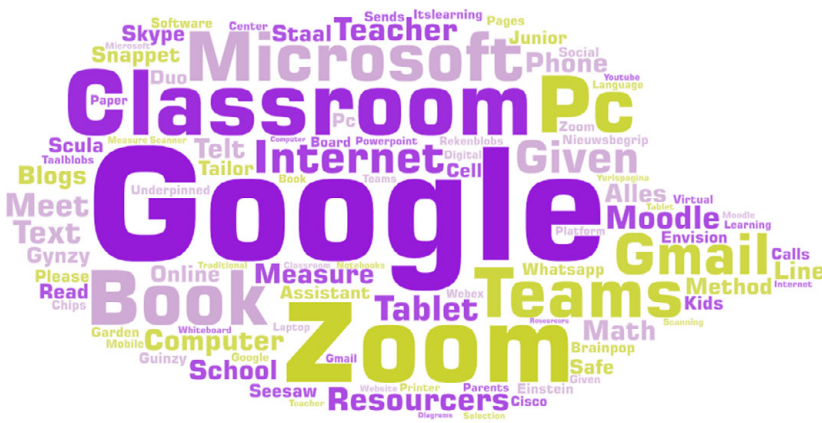
Fuente: elaboración propia

Destaca la presencia de herramientas orientadas a la comunicación síncrona (bloque 1) y aquellas que combinan la comunicación (síncrona o asíncrona) con el repositorio de actividades y prácticas para su realización tanto en las sesiones de clase como fuera de ellas. Para Pokrovskaia et al. (2021) este hecho es el que tiene mayor aceptación y aprobación por parte del alumnado, puesto que permite no sólo interactuar sino tener un aprendizaje activo. Mælan et al. (2020) señalan que la interacción didáctica a través de las herramientas digitales como fortaleza para unir al alumnado de bajo nivel con el de mayor nivel al poder secuenciar y prestar una mayor cantidad de posibilidades. El acceso a la información, en cualquiera de sus fuentes, es el valor más destacado por las familias que han acompañado a sus hijos durante el confinamiento, pero ha mostrado las carencias formativas, la exigencia heterogénea por parte de los docentes así como de la capacidad de adaptación de docentes y centros educativos a un contexto improvisado y temporal por el súbito cambio del escenario educativo (Bozkurt et al., 2020; Basham et al., 2020).

Esta capacidad de adaptación improvisada demanda del segundo de los análisis derivados del uso de herramientas digitales. Los dispositivos para el acceso a la información ofrecen múltiples posibilidades sin que se puedan establecer patrones preferenciales por su uso. El libro de texto (7), ordenador (6), teléfono móvil (7), tablet (5), impresora (1) o el escáner (1) han sido, junto con el material escolar tradicional y las distintas aplicaciones TIC para el aprendizaje en línea (Snappet, Gynzy, Nieuwsbegrip, Barinpop, Itslearning, Junior

Einstein, Language Tailor, EducaPlay, etc.) las fuentes sobre las que han desarrollado su trabajo tanto educadores como alumnado. Mención especial debe realizarse de YouTube como la gran plataforma de divulgación y aprendizaje durante el confinamiento dado su carácter global y de inmediatez (Irawan et al., 2020) así como la plataforma de mayor aceptación por el alumnado, a la que otorgan gran veracidad en cuanto a los contenidos (Maziriri et al., 2020; Jackman, 2019). Asimismo, YouTube es aceptada como la herramienta principal por las familias para trabajar con sus hijos ante dificultades curriculares y procedimentales (Smith & Colton, 2020). Todo ello configura, como podemos comprobar en la ilustración 1, un ecosistema de aprendizaje heterogéneo, cuasi individualizado, que dificulta la adaptación de metodologías, atención a la diversidad e individualización del aprendizaje en tiempos de pandemia:

FIGURA 1. *Relación de herramientas digitales empleadas prioritariamente durante el confinamiento.*



Fuente: Elaboración propia

La percepción de docentes y familias ofrece dos vertientes similares. Desde el punto de vista constructivo, se contempla el uso de estas herramientas como una ampliación de las posibilidades pedagógicas que se ofrecen habitualmente en el aula. La interacción con experiencias pedagógicas basadas en la gamificación, los recursos audiovisuales y la creación de aprendizajes significativos se contemplan como los puntos

fuertes de esta transformación de la escuela analógica en la digital. En cambio, los aspectos que provocan comentarios más críticos son aquellos que se refieren a la ausencia del componente humano y socializador del aprendizaje-enseñanza en remoto:

- Falta de interacción entre iguales, especialmente necesaria entre el alumnado en formación básica.
- Ausencia de legislación específica y de protocolos de seguimiento y absentismo escolar en entornos digitales, lo que dificulta tener sobre el alumnado que no quiera asistir un control similar al que se produce en el centro educativo.
- Necesidad de mayor comunicación y retroalimentación por parte del profesorado. Las familias buscan que el profesorado tenga el mismo control del aula en el modelo digital que en el presencial.
- Carencia de una educación adaptada y personalizada para el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).
- Ritmos de enseñanza muy desiguales y menos productivos en el entorno digital que en el analógico.

Perspectivas que se han sucedido en los distintos estudios analizados que abordan las dificultades de la formación del alumnado durante el confinamiento y la perspectiva de las familias. Fontenelle-Tereshchuk (2020) indica que una de las principales dificultades en las familias que tenían la posibilidad de acceso a la tecnología residía en el desconocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje ni del nuevo rol que les confería el confinamiento por COVID-19. Es innegable que la irrupción del confinamiento ha cambiado la perspectiva de uso de la tecnología educativa, si bien, ha arrojado más dudas sobre la efectividad, productividad y accesibilidad que sobre su implementación real (Li & Lalani, 2020).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El confinamiento sucedido a partir de la pandemia por COVID-19 transformó significativamente los ecosistemas educativos en toda Europa. Aspectos comunes se suceden en distintos países, sistemas educativos y niveles pedagógicos en distintos territorios de la Unión Europea. Nuestras conclusiones inciden en aspectos estructurales, pedagógicos y actitudinales a partir de los datos obtenidos en nuestra investigación.

La primera de las conclusiones que abordamos es la proliferación de sesgos que incrementan desigualdades en todos los territorios. Estos sesgos se localizan, principalmente en el acceso a recursos tecnológicos (tanto Internet como el acceso a dispositivos digitales) por parte de la población escolar, las familias y los docentes (Moreno et al., 2020; Trujillo et al., 2020; Hernández-Ortega & Álvarez-Herrero, 2021). Las reticencias al uso de la tecnología educativa por parte del profesorado son recurrentes a la escasa formación previa recibida por las instituciones educativas, una autoformación escasa e inconexa con la realidad del aula o los temores pedagógicos a perder el control de la clase (Kim 2016; Glasel 2018; Salmons, 2020).

En segundo término, la inseguridad que provoca la improvisación y la ausencia de políticas educativas sólidas que marquen el camino a seguir es otra de las cuestiones que emanan de la percepción de profesorado y familias. La migración del modelo presencial al modelo en línea se sucedió de forma automática en cuanto a los medios, pero no en cuanto a los requerimientos pedagógicos necesarios. Las carencias de políticas educativas concisas al nuevo marco pedagógico dejaron en manos del profesorado la capacidad de adaptación tecnológica y curricular favoreciendo la integración de procesos cognitivos a la intensificación de contenidos (Sobko et al., 2020; Fontenelle-Tereshchuk, 2021; Irawan et al., 2020).

Una tercera conclusión que enunciamos es el uso de herramientas TIC con un fin comunicativo. Aplicaciones como Zoom, Skype, Teams o Meet han sido las principales herramientas empleadas para establecer una comunicación síncrona con el alumnado. Para el profesorado y

familias encuestadas, la facilidad de uso o la capacidad de integrar videollamadas que solventaran los problemas iniciales suponían una gran ayuda. La seguridad con las TIC y la competencia digital adquirida con las que el profesorado afrontó el confinamiento por COVID-19 también ejerció un papel capital en las propuestas didácticas. El conocimiento de aplicaciones y páginas web por parte del profesorado muestra que el número es reducido y concreto a aquello que *funciona* y con lo que se encuentran cómodos. La exploración de nuevas herramientas y propuestas viene dada por una autoformación a través de tutoriales en YouTube como del boca a boca entre docentes que comparten sus experiencias didácticas a través de redes sociales.

Una cuarta conclusión que señalamos en nuestra investigación es la relacionada con la competencia digital docente. Su desarrollo y consolidación son heterogéneas en cada país. Para los docentes que habían realizado una apuesta a medio-largo plazo para una actualización instrumental y metodológica, el confinamiento sobrevenido ha agudizado las carencias, temores e incertidumbres. Es significativo el plano de las herramientas frente al pedagógico. Más como tendencia de la web 2.0 que de la web 4.0 en la que nos hallamos, los docentes que reconocen no tener un nivel mínimo o aceptable, se centran en qué herramientas emplear para trabajar con las TIC. El hecho de enfatizar en la herramienta muestra unos niveles iniciáticos en el uso de la tecnología, puesto que se hallan en fases de ensayo y error ante la esta (Moya & Hernández-Ortega, 2020). Rompen con los miedos iniciales por su uso pero todavía consideran que el uso de dispositivos tecnológicos en el ámbito educativo es una finalidad y no un proceso. Por el contrario, el profesorado que ha recibido formación en competencias digitales (tanto en el centro educativo como autodidacta) manifiesta una necesidad constructiva de dotar al proceso de enseñanza-aprendizaje de un valor diferencial a través de los procedimientos favorecidos por las TIC (Gómez Jiménez et al., 2020; Sianes & Sánchez, 2020; García Martín & García Martín, 2021).

A modo de prospectiva son deseables investigaciones que aboguen por indagar en la convivencia de los tres escenarios pedagógicos aparecidos durante a raíz de la COVID-19 en el aula: presencial, en remoto y mixto

(Moya & Hernández-Ortega, 2020) así como el impacto emocional del alumnado en cada uno de ellos. Chandra (2021), dentro del contexto de la India, ha comenzado a detectar procesos de estrés no solo en el alumnado que recibe la formación a distancia, sino también en aquellos que han vuelto a la presencialidad del aula como también a los que han alternado el modelo presencial con el remoto. El análisis de datos en la población escolar más joven y cómo la sobre-exposición a las pantallas ha transformado el paradigma educativo, las relaciones interpersonales y la percepción de los modelos de aprendizaje constituyen valiosas líneas de investigación que abordaremos en futuros estudios.

6. REFERENCIAS

Basham, J., Blackorby, J., & Marino, M. (2020) Opportunity in Crisis: The Role of Universal Design for Learning in Educational Redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 18 (1): 71–91.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I., Tumwesige, J., Ramírez Reyes, T., Barrios Ipenza, E., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhamel, K., Irvine, V., Sharma, R. C., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N., Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. https://bit.ly/3oTsyfz

Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, *9*(1), 213-234. https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462

Chandra, Y. (2021), Online education during COVID-19: perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students, *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 229-238. https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0097

Domínguez-Lloria, S., Fernández-Aguayo, S., Marín-Marín, J.-A., & Alvariñas-Villaverde, M. (2021). Effectiveness of a Collaborative Platform for the Mastery of Competencies in the Distance Learning Modality during COVID-19. *Sustainability*, *13*(11), 5854. doi:10.3390/su13115854

Espino-Díaz, L., Fernández-Caminero, G., Hernández-Lloret, C. M., Gonzalez-González, H., & Álvarez-Castillo, J. L. (2020). Analyzing the Impact of COVID-19 on Education Professionals. Toward a Paradigm Shift: ICT and Neuroeducation as a Binomial of Action. *Sustainability*, *12*(14), 5646. doi:10.3390/su12145646

Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021) 'Homeschooling' and the COVID-19 Crisis: The Insights of Parents on Curriculum and Remote Learning. *Interchange* . https://doi.org/10.1007/s10780-021-09420-w

García Martín, J., & García Martín, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada, 0*(38), 151-173. doi:https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816

Gläsel, A. (28 de junio de 2018). Six reasons why teachers don't use technology in the classroom – what can EdTech companies learn?, *The EdTech World*. https://bit.ly/34l8fhA

Gómez Jiménez, O., Rodríguez Torres, J. ., & Cruz Cruz, P. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19. Estudio de caso. *Revista De Comunicación Y Salud*, *10*(2), 483-502. https://doi.org/10.35669/rcys.2020

Gromova, N. S. (2020). Pedagogical risks as consequences of the Coronavirus COVID-19 spread, *Proceedings of the Research Technologies of Pandemic Coronavirus Impact (RTCOV 2020)*, 350-355. https://doi.org/10.2991/assehr.k.201105.063

Hernández-Ortega, J., & Álvarez-Herrero, J. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española de Educación Comparada, 0*(38), 129-150. doi:https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Irawan, E. A, Prianggono, A., Saputro, A. D., & Rachmadhani, M. S. (2020) Youtube Channel Development on Education: Virtual Learning Solutions during the Covid. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29 (4). pp. 2469-2478

Jackman, W. M. (2019). YouTube usage in the university classroom: An argument for its pedagogical benefits. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(9), 157-166.

Kim, E. (29 de enero de 2016). Three reasons why some teachers still aren't embracing the use of technology in the classroom, *Spark Learning*, https://bit.ly/3bV7tfq.

Lauret, D., & Bayram-Jacobs, D. (2021). COVID-19 Lockdown Education: The Importance of Structure in a Suddenly Changed Learning Environment. *Education Sciences*, *11*(5), 221. doi:10.3390/educsci11050221

Li, C. & Lalani, F. (2020). *World Economic Forum*. https://bit.ly/3yQ6mYh

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 97-128

López-Persem, A., Bieth, T., Guiet, S., Ovando-Téllez, M., & Volle, E. (2021, March 16). *Through thick and thin: changes in creativity during the first lockdown of the Covid-19 pandemic*. https://doi.org/10.31234/osf.io/26qde

Mælan, I. N., Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E. & Nordahl, T. (2021) Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic, *European Journal of Special Needs Education*, 36:1, 5-19, DOI: 10.1080/08856257.2021.1872843

Maziriri, E. T., Gapa, P., & Chuchu, T. (2020). Student Perceptions Towards the use of YouTube as An Educational Tool for Learning and Tutorials. *International Journal of Instruction*, 13(2), 119-138. https://doi.org/10.29333/iji.2020.1329a

Moreno, J.M.; Bolivar, A.; Clavijo, M.; Cortés, J.; Gómez, J.A.; Hernández-Ortega, J.; Fuentes, F.; Fernández, J.; Hortigüela, D.; López, M.; Pérez, Á.; Luengo, F. & Manso, J. (2020). *Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias*, Proyecto Atlántida. http://hdl.handle.net/10486/691408

Moya, J. & Hernández-Ortega, J. (2020). Una metamorfosis educativa para alcanzar un desarrollo humano sostenible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 149-173. http://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15971

Pokrovskaia, N. N., Leontyeva, V. L., Ababkova, M. Y., Cappelli, L., & D'Ascenzo, F. (2021). Digital Communication Tools and Knowledge Creation Processes for Enriched Intellectual Outcome—Experience of Short-Term E-Learning Courses during Pandemic. Future Internet, 13(2), 43. *MDPI AG*. http://dx.doi.org/10.3390/fi13020043

Salmons, J. (16 de marzo de 2020). Making a sudden transition to teaching online: suggestions and resources, *Social science space,* https://bit.ly/3wBXBiF

Sedibe, M., & Fourie, J. (2018). Exploring Opportunities and challenges in parent-school partnerships in special needs schools in the Gauteng Province, South Africa. *Interchange*, 49, 433–444. https://doi.org/10.1007/s10780-018-9334-5.

Sharma, T., Bashir, M. (2020). Use of apps in the COVID-19 response and the loss of privacy protection. *Nat Med* 26, 1165–1167. https://doi.org/10.1038/s41591-020-0928-y

Sianes, A., y Sánchez, E. (2020). E-learning en 15 días. Retos y renovaciones en la Educación Primaria y Secundaria de la República de Croacia durante la crisis del COVID-19. How have we introduced distance learning? *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 181-195. https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.26208

Smith, C. & Colton, S. (2020). Creating a YouTube Channel to Equip Parents and Teachers of Students Who are Deaf. Journal of Technology and Teacher Education, 28(2), 453-461. *Society for Information Technology & Teacher Education*. bit.ly/2QVfNoh

Sobko, S., Unadkat, D., Adams, J., & Hull, G. (2020). Learning through collaboration: A networked approach to online pedagogy. *E-Learning and Digital Media*, 17(1), 36–55. https://doi.org/10.1177/2042753019882562

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, ThousandOaks Sage, 3-50.

Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. & Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 Education and Education Technology 'Solutionism': a Seller's Market. *Postdigital Science and Education*, 2, 863–878. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x

Thorell, L. B., Skoglund, C., Giménez de la Peña, A., Baeyens, D., Fuermaier, A., Novio, M., Mammarella, I., van der Oord, S., van den Hoofdakker, B., Luman, M., Márqués de Miranda, D., Siu, A., Steinmayr, R., Idrees, I., Soares, L., Sörlin, M., Luque, J. L., Mosardino, U., Roch, M., Crisci, G., & Christiansen, H. (2021) Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1

Trujillo, F., Fernández, M., Montes, M., Segura, A. Alaminos, F. J. & Postigo, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Fad. http://doi.org/10.5281/zenodo-3878844

UNESCO (2020). *Adverse consequences of school closures*. UNESCO. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences

World Bank. (2020). *Guidance Note: Remote Learning & COVID-19*. https://bit.ly/2SwoaqG

Zhao, Y., Guo, Y., Xiao, Y., Zhu, R., Sun, W., Huang, W., Liang, D., Tang, L., Zhang, F., Zhu, D., & Wu, J. L. (2020). The Effects of Online Homeschooling on Children, Parents, and Teachers of Grades 1-9 During the COVID-19 Pandemic. *Medical science monitor : international medical journal of experimental and clinical research*, 26, e925591. https://doi.org/10.12659/MSM.925591

COMUNICACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

ANA MARÍA MALLO LAPUERTA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Entendemos la comunicación como la información o secuencia de signos que el emisor elabora y envía al receptor a través de un canal de comunicación o medio de comunicación determinado. En la actualidad, los factores que intervienen en el proceso se ven alterados por la mascarilla, de uso obligatorio y/o recomendado en prácticamente todo el mundo debido a la pandemia producida por el COVID-19. Son varios los factores que influyen y alteran las características acústicas de los sonidos del habla según los diferentes tipos de mascarillas utilizados, tal y como demuestra un estudio académico llevado a cabo al respecto52.

Mediante esta aportación, y desde un punto de vista descriptivo, revisaremos y entenderemos la dificultad que supone el hecho de tener cubierta la boca para establecer dicha comunicación en general y en las personas con discapacidad auditiva en particular. Para ello, analizaremos los elementos que intervienen en el proceso de comunicación y en qué fases se puede ver interrumpida desde el punto de vista físico y fisiológico, es decir, qué factores son determinantes en dicho proceso comunicativo para el emisor y el receptor en general y en entornos de discapacidad auditiva en particular.

52 Corey, Ryan M. et al. (2020) 'Acoustic effects of medical, cloth, and transparent face mask on speech signals', University of Illinois: https://arxiv.org/pdf/2008.04521.pdf [último acceso: 20.12.2020]

2. COMUNICACIÓN: DEFINICIÓN Y CONTEXTO

Podemos afirmar que la comunicación se compone del aspecto verbal, que hace referencia a los aspectos lingüísticos, y el aspecto no verbal que, según Poyatos (1994:17), son las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no un comportamiento, a través de los sistemas no léxicos, objetuales o ambientales contenidos en una cultura.

Así, además del código verbal, el emisor utiliza el recurso que proporcionan los elementos no lingüísticos para establecer la comunicación. Por lo tanto, los signos no verbales son de vital importancia y forman parte de diferentes áreas del saber tales como el arte, humanidades y ciencias (música, publicidad, medicina, psicología, religión, etc.), siendo fundamental para la comunicación, incluyendo los lenguajes para la discapacidad auditiva, visual, etc.

Por medio de la comunicación no verbal se canaliza y transmite un sentimiento, una emoción, un estado de ánimo, etc., que en algunas ocasiones pueden ser intencionados, pero que en múltiples ocasiones no lo son, pues no siempre somos conscientes de nuestra expresividad en una conversación. En todo caso, el mensaje de la comunicación no verbal estará configurado además por el contexto y los mensajes corporales del emisor.

De la clasificación de las dimensiones de la conducta no verbal que realiza Knapp (1997) a partir del estudio de Poyatos (1994), destacamos por una parte la quinésica, que estudia el movimiento corporal, la expresión y movimiento de los ojos, expresiones faciales (sonrisa y otros gestos labiales) para expresar diferentes emociones, etc., y, por otra parte, la paralingüística, referida principalmente a las cualidades de la voz que se asocia a la expresión de diferentes emociones como alegría, tristeza, cercanía, frialdad, confianza, desconfianza, etc. Estos aspectos son fundamentales para comprender la dificultad que representa para establecer una comunicación fluida el uso de la mascarilla para las personas en general y para los entornos de discapacidad, como las personas con deficiencias auditivas, en particular.

Desde el punto de vista científico, la comunicación no verbal se basa en unos principios anatómicos y funcionales que, junto a la voz como elemento fisiológico, contribuyen a la interacción interpersonal del emisor y el receptor.

Ante los condicionantes sanitarios actuales y las circunstancias a las que nos enfrentamos en los diferentes ámbitos y situaciones de nuestra vida cotidiana, podemos comprobar en nosotros mismos la influencia de tener cubierta la boca y la nariz, tanto para la emisión del mensaje como para su recepción. Como sabemos, el uso de la mascarilla es algo habitual en Oriente, pero no tanto en Occidente donde la importancia de la expresividad en la cara forma parte de la comunicación.

Según hemos podido experimentar en los últimos meses, podemos observar que los códigos de comunicación no verbal han variado. No hay que olvidar como con una mirada podemos transmitir una emoción, pero también nos podemos comunicar con una sonrisa o con un gesto labial.

Además, cabe señalar que las personas, no solo las sordas, nos apoyamos en la lectura de los labios para poder lograr la comprensión del mensaje, por lo que consideramos que el hecho de percibir el mensaje de forma condicionada restringe la comunicación.

2. CARÁCTERÍSTICAS DE LA VOZ

En este escenario, cabe destacar que cobra protagonismo la voz, factor de vital importancia en el caso que nos ocupa y que revisaremos siguiendo la metodología descriptiva de nuestras investigaciones en este ámbito, realizando una aproximación al panorama actual. Tal y como han aportado autores como Mehrabian (1981) y Poyatos (1994), la comunicación no verbal se puede transmitir a través de la voz y de los comportamientos gestuales. Así, la prosodia y la modulación de la voz recobran importancia en estos tiempos con el uso de la mascarilla, ya que se produce una transformación de la voz al no poder proyectarse del mismo modo con el obstáculo que supone tener cubiertas la boca y la nariz.

De manera consciente o inconsciente, debemos centrar la atención en la modulación, tono, volumen, etc., de la voz, aspectos que se convierten de gran ayuda en la transmisión del mensaje y en los que incluso debemos hacer hincapié en el acto de comunicación, llegando incluso a tener que exagerarlos de forma intencionada.

El análisis de cómo se produce la voz desde el punto de vista fisiológico y sus cualidades, intensidad, duración, timbre y tono, es fundamental para comprobar que, desde la perspectiva científica, dichas cualidades son las que provocan una sensación determinada y subjetiva en el ser humano. El hecho de conocer cómo afecta cada cualidad de la voz a la hora de transmitir diferentes emociones es de gran utilidad para lograr la comunicación en general y en el caso actual en particular.

La voz es sin duda la manifestación expresiva de las personas ya que, por medio de ella, pueden comunicarse de manera única y singular, expresando su vida psíquica y emocional, pues la voz es el vehículo de la emisión de sonidos y palabras que se utilizan para expresar y compartir sentimientos y opiniones, es decir, para realizar el acto de comunicación con los demás. En esta acción intervienen huesos, nervios, músculos y el cuerpo en general. No cabe duda de que la calidad de la voz influye en la actividad comunicativa, lo que podemos comprobar en cualquier situación cotidiana ya que puede verse alterada o incluso interrumpida hoy en día con el uso de la mascarilla, pues evidentemente es un factor fundamental para la recepción del mensaje.

Se puede considerar que la voz es también un barómetro emocional en tanto en cuanto transmite, de forma consciente o impostada, estados de ánimo. Como afirma Pons (2015), cuando nuestras palabras y nuestros gestos dicen lo mismo se consigue generar confianza y credibilidad, es decir, que debe ser compatible el tono de voz con los sentimientos del emisor para conseguir credibilidad.

El lenguaje oral actúa como un microsistema comunicativo que se sirve para su proyección de sistemas primarios: la voz y el habla (Bustos: 1995), y constituye una de las cualidades más características y diferenciadoras de la especie humana. El ser humano, desde su nacimiento, hace uso de manera refleja del sistema primario de la voz. Para poder

llevar a cabo su función comunicativa, el lenguaje oral necesita, por un lado, la voz como vehículo sonoro y, por otro, el habla como sistema articulatorio, utilizando la lengua establecida en cada comunidad.

La voz es extremadamente sensible a los acontecimientos y al medio en el que se produce, por lo que, en la vida cotidiana, el estado del individuo se refleja inevitablemente en su voz, lo que constituirá un recurso para el emisor, como afirma Berry (2006:41), pues sabe hasta qué punto depende de su voz y qué quiere obtener de ella.

Desde el punto de vista fisiológico, en la producción de la voz intervienen:

- El sistema respiratorio, que nos provee del aire necesario para espirar.
- Las cuerdas vocales, que hacen que salga la voz al exterior enriquecida en timbre y sonoridad.
- Las estructuras óseas (vértebras cervicales, huesos del paladar, cráneo, parte frontal de la cara), en las que impacta la voz al salir de las cuerdas vocales ya que actúan como órganos resonadores de la voz.

La voz humana viene determinada por cuatro características fundamentales: la intensidad, la duración, el tono y el timbre. En realidad, son cualidades que producen efectos subjetivos, que provocan una sensación determinada al percibirlas el oído humano, y no siempre coinciden con las cualidades físicas, "hay que distinguir lo acústico como fenómeno físico y la sensación sonora como fenómeno psicológico". (Rodríguez Bravo, 1998: 87).

- La intensidad es una sensación auditiva en forma de energía que depende de la propiedad sonora de la amplitud que genera la onda sonora. La amplitud es la extensión de la oscilación de la onda. Cuanto más amplia es la oscilación de la onda, mayor es la intensidad. La unidad de medida de la onda es el decibelio.

– La duración del sonido se define como el tiempo de propagación de la onda sonora. Todo sonido necesita de un tiempo de expansión para ser perceptible por el oído humano. Esta cualidad es la que convierte en perceptible un sonido y nos proporciona una sensación de rapidez o lentitud: la temporalidad, que permite facilitar la comprensión del oyente.

– El tono es la cualidad del sonido definida por la sensación acústica que produce en el oído el número de vibraciones por segundo de la onda sonora. Por tanto, las frecuencias más bajas se corresponden con lo que habitualmente llamamos sonidos graves y las frecuencias más altas se corresponden con las que llamamos agudos. La unidad física de medida del tono es el hercio (Hz). Las bajas frecuencias añaden poder y medida a un sonido, las frecuencias medias pueden añadir presencia, claridad o definición al sonido, y las altas frecuencias pueden crear un sonido crispado y/o silbante.

– El timbre es la sensación provocada en el oído por la suma del tono más los armónicos o múltiplos de la frecuencia fundamental. Es la cualidad única e individual que diferencia un sonido del resto. Como sabemos, el timbre, una de las cualidades de la voz, es único en cada individuo, por lo que se erige en distintivo personal y en la carta de presentación del mismo (Rodero, 2005: 23).

Podemos añadir que la voz es la herramienta fundamental de trabajo de actores, locutores, oradores, profesores, políticos y de muchos profesionales que se sirven de su voz como elemento esencial de su vida laboral. Como hemos señalado anteriormente, la mascarilla hace que la emisión de la voz se transforme y que, de este modo, el mensaje se vea alterado o que incluso no llegue el mensaje al receptor de la manera deseada por el emisor.

4. EL SONIDO Y SUS CUALIDADES

Los sonidos nos informan de la naturaleza de la fuente sonora, es decir, del objeto sonoro que produce el sonido, lo que ayuda a comprender el mensaje al receptor, del espacio donde se halla la fuente sonora y de la distancia a la que se encuentra, proporcionando una dimensión al sonido. Las dos cualidades del sonido que mejor lo definen son el tono y el timbre. La voz humana se diferencia claramente de otra más por su timbre y tono que por su intensidad y duración.

El timbre posee una tipología muy compleja por lo que resulta complicado establecer una tipología aplicada a la voz, pero se puede explicar las sensaciones básicas que generan los distintos tipos de timbre (algo fundamental para nuestro estudio).

- Un timbre claro remite a la tranquilidad, la naturalidad, la vivacidad, la sinceridad o la humildad.
- Un timbre oscuro remite a la mentira, el egoísmo o el miedo.
- Un timbre cálido remite a la sensualidad, la cordialidad, la credibilidad o la cercanía, mientras que un timbre frío es indiferente, lejano.
- Un timbre áspero remite a la maldad, la violencia o el horror.
- Un timbre brillante remite al valor, al honor, al orgullo, la pasión o la grandiosidad.

La cualidad más fácil de identificar en el sonido es el tono, que por otra parte es la que más influye a la hora de crear las distintas imágenes sonoras que se busca generar en el oyente. Según las sensaciones e imágenes que se quieran producir se utilizará un tipo de sonido. Los sonidos graves suenan oscuros y los agudos claros. Los graves remiten a colores oscuros y los agudos a los claros.

- Los sonidos graves suenan presentes, los agudos lejanos.
- Los sonidos graves son más confusos, los agudos más inteligibles.

– Los sonidos graves suenan más fuertes, los agudos remiten a la debilidad.

Las cualidades de la voz, y en particular el tono (cualidad más fácil de identificar en un sonido), generan en el oyente determinadas imágenes y sensaciones. Así, los tonos graves se corresponden con experiencias negativas o sosegadas, oscuridad, cercanía, mayor presencia, mayor credibilidad y atractivo, madurez y seguridad. Por otro lado, los tonos agudos crean en el espectador imágenes y sensaciones positivas, nitidez, claridad, transparencia, lejanía, ya que suenan con menor presencia, menor credibilidad y atractivo, mayor inmadurez e inseguridad. Por eso se tiende a los sonidos graves, pues desde el punto de vista acústico resultan más cálidos y tienen mayor presencia, y además logran una mayor cercanía con el oyente. Desde el punto de vista psicológico son más seguros y creíbles.

Las palabras son el vehículo principal de la expresión y sirven, como hemos mencionado anteriormente, para transmitir nuestras sensaciones, sugerencias, en definitiva, para realizar el acto comunicativo. Las palabras transmiten los pensamientos y sentimientos, pero en las comunicaciones habituales influyen otros elementos contextuales que se encuentran presentes y determinan la significación comunicativa, aunque en muchas ocasiones el individuo no sea consciente de ellos.

La mayor parte del mensaje se construye a través de este componente puesto que la palabra es, como ya hemos dicho, nuestro principal vehículo de expresión. La locución, entendida como un sentimiento expresado a viva voz, es un sentir interior que se transmite a través de nuestra herramienta de expresión más común: la voz. La locución descubre un sentimiento interno que hace vivas las palabras a través del sonido de la voz. La pronunciación debe estar definida por las siguientes características: corrección, claridad, fluidez, naturalidad y seguridad.

Así, podemos entender la pronunciación como la emisión de palabras moldeadas a través de la articulación en la secuencia hablada. La pronunciación y, dentro de ella, la articulación, es una de las variables más

significativas para la locución, puesto que su realización incorrecta provoca la incomprensión del mensaje.

Del mismo modo, el papel de la prosodia en el mensaje resulta esencial en la organización e interpretación del discurso y, por tanto, en la comprensión del sentido del mensaje ya que transmite además información emotiva y sociolingüística. Dentro de la prosodia se encuentran tres elementos fundamentales: entonación, acento y ritmo.

La entonación es el conjunto de rasgos tonales que conforman la curva melódica del mensaje. Hay que tener en cuenta el nivel tonal con el que comienza la frase, el nivel en el que se enuncia y la forma que adopta cada final. Tal y como hemos expuesto anteriormente, los tonos agudos se emplean para producir expresiones positivas, para establecer contrastes, para reclamar la atención, para expresiones interrogativas o de duda. El nivel medio se emplea para expresar emociones neutras o textos que no son ni demasiado alegres ni demasiado sobrios. El nivel grave se utiliza para estados negativos o de tranquilidad, mensajes categóricos, expresiones de elevada significación y de sentido completo. El segundo elemento prosódico es el acento. Se trata de un rasgo prosódico que tiene como finalidad poner de relieve una determinada sílaba respecto al resto. El acento es un dato más perceptible para el oyente. El tercer elemento prosódico es el ritmo. Se concibe como resultado de las variaciones de duración con las que se construye una determinada estructura y que se manifiestan en la velocidad de emisión y las pausas. De este modo, el ritmo afecta a la comprensibilidad del mensaje. El ritmo debe sufrir continuas variaciones de acuerdo siempre con el significado y sentido de los mensajes. Gracias a las pausas se consigue, además de segmentar el discurso, dotarlo de pleno sentido, es decir, las pausas organizan y distribuyen el discurso.

A continuación, señalamos algunas limitaciones comunicativas que produce el uso de las mascarillas, según un trabajo de investigación llevado a cabo por la Fundación española de Esclerosis Múltiple (FEM)[53]:

[53] Fundación de esclerosis múltiple de España (FEM): https://www.fem.es/es/como-favorecer-la-comunicacion-con-mascarilla/ [último acceso: 15.12.2020]

- Amortiguación del sonido de la voz entre tres y doce decibelios (según el modelo de mascarilla).
- Distorsión de los sonidos, sobre todo en frecuencias altas, afectando más a la inteligibilidad en las voces agudas.
- Limitación de la apertura mandibular que producen algunos modelos de mascarilla, lo que compromete la articulación de emisor.
- Pérdida de indicadores no verbales, al observar la expresión facial de modo incompleto.
- Imposibilidad de la lectura labial, imprescindible para la comunicación (no solo para personas con discapacidad), que se acentúa en entornos con ruido ambiental.

Además, en el estudio se ha comprobado que, en líneas generales, supone fatiga al hablar, dificultades para articular, tensión vocal, irritación de garganta, etc., lo que se agrava en entornos de discapacidad.

En definitiva, teniendo en cuenta los factores descritos, resulta evidente que la mascarilla dificulta la emisión y recepción del sonido, por lo que podemos evidenciar que la comunicación se ve alterada e incluso interrumpida en la mayoría de las ocasiones, ya que se ven afectados los distintos elementos que posibilitan la transmisión del mensaje.

En el caso de las personas con discapacidad auditiva, el hecho de tener cubierta la boca supone además que no puedan leer los labios y que, por tanto, reste expresividad al significado, uno de los componentes fundamentales también para la lengua de signos.

5.CONCLUSIONES

Ante la llegada de la pandemia a la que nos enfrentamos en la actualidad en todo el mundo, la forma de comunicarse se ha visto alterada por el hecho de llevar la boca cubierta. No solo influye en el aspecto verbal, que de una forma física y fisiológica interrumpe la emisión de la voz y

de los sonidos, sino también en la comunicación no verbal, factor indispensable para comprender el mensaje de forma plena.

En este contexto, de manera más o menos consciente, nos vemos obligados a utilizar otros recursos como la modulación, la prosodia, etc., aspectos que en ocasiones debemos marcar y en los que debemos poner más atención para lograr el fin perseguido. En el caso de las personas con discapacidad auditiva, que precisan de un mayor apoyo visual del rostro y en concreto de la boca, podemos confirmar que evidentemente el uso de la mascarilla dificulta su comprensión, que se ve alterada de una manera notable.

Además, se puede consideran que se ha vulnerado el derecho a la comunicación e información, pues incluso los teléfonos de emergencias están habilitados solo de voz, lo que supone un problema de accesibilidad añadido. Desde diferentes colectivos de personas con discapacidad auditiva se ha reivindicado la necesidad de utilizar "mascarillas accesibles" para facilitar la comunicación en este sector de la población, especialmente en centros educativos y sanitarios, administración pública, entornos laborales, etc.

En este escenario, tanto la comunicación verbal como la no verbal se ven alteradas por los diferentes condicionantes expuestos, lo que tiene un claro impacto en los diferentes ámbitos de comunicación. Además, es necesario atender a las necesidades demandadas por la sociedad para garantizar el derecho a la accesibilidad. Desde el ámbito académico, tenemos la obligación de trabajar por dar visibilidad al problema, comenzando por ponerlo en conocimiento de la sociedad para eliminar así, no solo las barreras arquitectónicas, sino también las barreras de comunicación, indispensable y deseable para que en un futuro la plena inclusión en la sociedad de forma ética y humana sea una realidad.

6. REFERENCIAS

Berry, C. (2006). La voz y el actor. Alba Barcelona.

Bustos, I. (1995). Tratamiento de los problemas de la voz. Cepe.

Chaves, M.J. (1999). La traducción cinematográfica. El doblaje. Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Knapp, M. (1997). La comunicación no verbal. Paidós Ibérica.

Kohan, S. A. (2004). Las estrategias de la voz. Cómo escoger la voz adecuada para que el relato fluya, tenga unidad y atrape al lector. Alba Barcelona.

Mehrabian, A. (1981). Silent messages: implicit communication of emotions and attitudes. Wadsworth Pub. Co.

Moles, A. (1978). Sociodinámica de la cultura. Paidós.

Rodero, E. (2005). Producción radiofónica. Cátedra.

Rodríguez, A. (1998). La dimensión sonora del lenguaje audiovisual. Kairós.

Pons, C. (2015). Comunicación no verbal. Kairós.

Poyatos, F. (1994). La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción. Ist-mo.

ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE BRECHA DIGITAL. IMPLICACIONES DE LA BRECHA DIGITAL EN ENTORNOS EDUCATIVOS IBEROAMERICANOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

FRANCISCO JOSÉ RUIZ REY
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La epidemia de COVID-19, declarada por la OMS emergencia de salud pública internacional, ha generado en los entornos educativos iberoamericanos un verdadero seísmo metodológico pues en un espacio muy breve de tiempo había que atender a millones de estudiantes que abandonaron la presencialidad y estuvieron confinados en sus casas. Se trataba de un desafío sin precedentes en el que el elemento articulador pasaba a ser la enseñanza a distancia mediante el uso de videoconferencias y herramientas basadas en un uso educativo adecuado de Internet. Se pasó a un modelo sustentado por la teleformación, los dispositivos electrónicos, las conexiones y la competencia digital. En este contexto en el que la digitalización de los procesos se constituye como el único argumento para desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje, toma especial relevancia la brecha digital ya existente y que emana de las brechas cognitiva y social. En este sentido, Pimienta (2008) nos dice que "la brecha digital no es otra cosa que el reflejo de la brecha social en el mundo digital" (p. 11). Definimos la brecha digital en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las TIC, sea por motivos económicos, de edad, de género, raza, ubicación geográfica, u otros motivos (Li y Ranieri, 2013; Hohlfeld, Ritzhaupt y Barron, 2013; Valera, 2015; Robinson et ál., 2015). La brecha social existente, y puesta de manifiesto por la crisis del coronavirus, genera exclusión social y

desigualdad a nivel tecnológico, como recogen los diferentes indices que miden la brecha digital. Los países más desfavorecidos del tercer mundo y los países en vías de desarrollo mantienen índices que reflejan claramente su estado de exclusión digital frente a los países más ricos.

En estos momentos difíciles, en los que la brecha digital se ha manifestado con mayor crudeza si cabe, no está de más plantearse una revisión bibliográfica rigurosa cuya pretensión es analizar con más profundidad el concepto de brecha digital y sus implicaciones en entornos educativos iberoamericanos. Los objetivos de este análisis son: a) explicar el concepto de brecha digital y sus implicaciones sociales y cognitivas; b) analizar los niveles de brecha digital en entornos iberoamericanos utilizando índices representativos y contrastados; c) realizar aportaciones que puedan bajar los niveles de brecha digital proporcionando espacios de debate y reflexión.

La metodología de trabajo para conseguir los objetivos propuestos se ha basado en la búsqueda bibliográfica en bases de datos como Google Scholar, Scopus y WOS, seleccionando artículos de revistas de impacto que puedan realizar aportaciones significativas al objeto de estudio. Una vez seleccionados y leídos los artículos seleccionados, se ha pasado a detallar los contenidos del capítulo que aquí presentamos en los que hemos realizado una aproximación reflexiva al concepto de brecha digital y sus tipos, hemos analizado la forma de medirla mediante índices de algunas instituciones relevantes, hemos relacionado el concepto de brecha digital con la actual pandemia en los entornos educativos, y, por último, hemos puesto en valor la enseñanza a distancia para superar estos momentos de crisis. A continuación iremos desarrollando en detalle los distintos contenidos.

2. BRECHA DIGITAL

El término “brecha digital” es la traducción al castellano de “digital divide”. Fue acuñado por el Departamento de Comercio de Estados Unidos, en los años noventa, para referirse a la desigualdad en el acceso a las tic. Posteriormente, se ampliaría incluyendo aspectos relacionados con apropiación tecnológica, educación, junto con factores políticos,

económicos y sociales diversos. Algunos autores como Schiller (1996) y Wresch (1996) se atribuyen el término al pretender extender las ventajas de las nuevas tecnologías a toda la población. Baigorri (2000) identifica el concepto con "fractura digital" y Carracedo (2003) nos habla de "estratificación digital". Norris (2001) nos indica que la brecha digital es un fenómeno en el que se concentran la "brecha global", la "brecha social" y la "brecha democrática". Willis y Tranter (2006) acotan la definición de brecha digital en función del acceso a Internet, considerando que esta brecha constituye una división social entre grupos privilegiados y marginados. En este sentido, la forma objetiva de medir esta división se basa en parámetros como: número de teléfonos por habitantes, densidad de ordenadores, usuarios de Internet, etc. Hargittai y Hsieh (2013) señalan que más que pensar en el acceso, habría que analizar las habilidades técnicas que se derivan de las experiencias en línea al hablar de brecha digital. Cabero (2015) comenta que podríamos entender por brecha digital la diferenciación producida entre aquellas personas, instituciones, sociedades o países, que pueden acceder a las TIC de forma general y a Internet de manera particular, y aquellas que no pueden hacerlo. Sin embargo, para Liao et ál. (2016), el concepto de brecha digital es complejo y multidimensional y se relaciona con la desigualdad y la exclusión digital. Para Van Dijk (2006), citado en Gómez et ál. (2018), la brecha digital es una forma de hacer referencia a la desigualdad existente entre quienes utilizan las TIC y quienes carecen de acceso a las mismas.

Al hablar de brecha digital debemos considerar diferentes niveles:

- *Brecha digital de acceso*. Se relaciona con la conectividad y la posibilidad de acceso.
- *Brecha digital de uso*. Una vez facilitado el acceso, aparece cuando hay usuarios que la usan y otros que no.
- *Brecha digital de aprovechamiento*. Se refiere a la calidad del uso entre los que pueden acceder y la usan. Se trata del aprovechamiento de la información contenida en la red (Duart, 2012) y que genera distracciones constantes en los usuarios.

Por otra parte, Varela (2015) identifica diferentes tipos de brecha digital, en los que incide en cuestiones de género, edad, formación tecnológica, discapacidades (física y psicológica), renta económica, procedencia geográfica con influencia de las infraestructuras tecnológicas existentes, junto con cuestiones relacionadas con los entornos laborales. Todos estos aspectos generan espacios de brecha digital concretos que se observan en diferentes colectivos.

Nos encontramos en un momento en el que hemos de reformular y actualizar el concepto de brecha digital estableciendo una categorización más acorde con el desarrollo de las nuevas tecnologías que redunda en los niveles anteriormente establecidos sobre la brecha digital. Esa categorización es la siguiente:

- *Brecha digital de primera generación.* Se refiere a la imposibilidad de acceso de personas y colectivos a las tecnologías, en relación con la situación económica del país, situación política y de otros parámetros similares.

- *Brecha digital de segunda generación*. Esta brecha digital, como afirman diferentes autores (Selwyn, 2010; Castaño, Duart y Sancho, 2012; Cabero, 2015), se relaciona con usuarios que tienen acceso a las tecnologías pero no las usan por diferentes motivos (escasa motivación, insatisfacción en la interacción con las tecnologías, escasa formación, etc.).

- *Brecha digital de tercera generación.* La brecha digital de tercera generación, es aquella que se relaciona con la calidad y el tipo concreto de uso que los usuarios son capaces de hacer en las interacciones de carácter tecnológico.

La bajada de los niveles de brecha digital de primera generación pasa por el compromiso de las instituciones gubernamentales de generar infraestructuras digitales que sean lo menos gravosas para la economía de los usuarios. Para poder paliar las brechas digitales de segunda y tercera generación será necesario adoptar medidas de carácter formativo y educativo para mejorar la competencia digital, además de fomentar la elaboración de mensajes y creaciones que impliquen dicha competencia.

Una vez reformulado el concepto de brecha digital mediante la categorización anterior, tenemos que plantearnos el objetivo prioritario de reducir dicha brecha digital si queremos conseguir que nuestras sociedades se conviertan en sociedades del conocimiento. Para ello las instituciones políticas y gubernamentales deben implicarse en este desafío proporcionando escenarios de colaboración y cooperación entre los poderes públicos, las organizaciones internacionales, el sector privado, el sector asociativo y la sociedad civil. (UNESCO, 2005, 36-37).

2.1. MEDIDA DE LA BRECHA DIGITAL

El carácter polisémico y poliédrico del concepto de brecha digital, más allá de lo meramente tecnológico y en el que influyen factores tan diversos como cuestiones económicas, políticas, geográficas, etc., hacen difícil una valoración cuantitativa de su alcance. En tiempos pasados una forma de valorar la brecha digital se basaba en la teledensidad, entendida ésta como el número de abonados en telefonía fija cada 100 habitantes. Sin embargo, en la actualidad el avance de las redes inalámbricas ha traído implicada una convergencia tecnológica que requiere de otros parámetros de medición para la brecha digital, más allá del mero uso de la telefonía y las líneas de Internet, contemplando uso y formación en tecnología.

En este sentido, muchas instituciones internacionales generan reportes anuales para analizar el fenómeno de la brecha digital. Concretamente, analizaremos tres de ellos, el índice de desarrollo de las TIC (IDI), el índice de preparación en red del Foro Económico Mundial (NRI) y el "information technology outlook" (OECD).

El **Índice de Desarrollo de las TIC (IDI)** es un indicador compuesto (es decir, una agregación de indicadores individuales) que fue puesto en marcha por la UIT (Unión Internacional de las Telecomunicaciones) en 2009 para evaluar y comparar los avances en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los países y a lo largo del tiempo. Este índice combina 11 indicadores en una medida de referencia que sirve para supervisar y comparar la evolución de las TIC en los diferentes países. Los objetivos de análisis que persigue dicho índice son los siguientes (UIT, 2014):

– Realizar un análisis riguroso del nivel y de la evolución cronológica del desarrollo de las TIC en diferentes países.
– Analizar los progresos del desarrollo de las TIC en los países desarrollados y en desarrollo.
– Estudiar la brecha digital, analizando las diferencias entre los países según sus niveles de desarrollo de las TIC.
– Realizar un estudio de las posibilidades de desarrollo de las TIC en los diferentes países, para que puedan utilizarlas para fomentar el crecimiento.

En la siguiente tabla aparecen los indicadores, divididos en tres categorías, con sus pesos correspondientes:

TABLA 1. *Ponderaciones utilizadas para los indicadores y subíndices incluidos en el IDI*

	Ponderaciones (indicadores)	Ponderaciones (subíndices)
Acceso a las TIC		0,4
Abonos a la telefonía fija por cada 100 habitantes	0,2	
Abonos a la telefonía móvil-celular por cada 100 habitantes	0,2	
Ancho de banda internacional de Internet por usuario de Internet	0,2	
Porcentaje de hogares con ordenador	0,2	
Porcentaje de hogares con acceso a Internet	0,2	
Utilización de las TIC		0,4
Porcentaje de personas que utilizan Internet	0,33	
Abonados a Internet de banda ancha fija por cada 100 habitantes	0,33	
Abonados a la banda ancha móvil activa por cada 100 habitantes	0,33	
Conocimientos de las TIC		0,2
Años medios de escolarización	0,33	
Tasa bruta de escolarización secundaria	0,33	
Tasa bruta de escolarización terciaria	0,33	

El **NRI (Networked Readiness Index)** es el índice de Preparación en Red del Foro Económico Mundial, también conocido como Preparación Tecnológica. Este índice mide la propensión de los países a explotar las oportunidades que ofrece la tecnología de la información y las comunicaciones. Para la elaboración del índice NRI se analizan 71 variables, que luego se agrupan en tres subíndices de la siguiente forma:

- El primero de ellos analiza el ambiente para las TIC brindado por un país o comunidad en particular.
- El segundo estudia la preparación de las personas interesadas clave de la comunidad tales como individuos, negocios y gobierno.
- El tercer subíndice analiza la utilización de las TIC entre las personas o grupos interesados.

Este índice persigue concienciar a los líderes de los respectivos países para que extiendan e integren el uso de las tecnologías, mediante una adecuada coordinación de los sectores público y privado, potenciando la capacitación digital de la ciudadanía.

El Índice de Preparación para la Red 2020 clasifica un total de 134 economías que, en conjunto, representan casi el 98% del producto interior bruto (PIB) mundial. Los países del norte de Europa, Suecia y Dinamarca, obtienen los mejores resultados, seguidos de Singapur, Países Bajos y Suiza. Finlandia, Noruega, Estados Unidos, Alemania y Reino Unido completan el top 10.

Como indica la lista de los 10 mejores resultados, el NRI 2020 confirma que las economías avanzadas de Europa, algunos representantes de Asia y el Pacífico y América del Norte se encuentran entre las sociedades más preparadas para la red del mundo. En concreto, 17 de los 25 primeros países se encuentran en Europa (principalmente en el norte y el oeste), cuatro economías se encuentran en el este y el sureste de Asia, dos en Oceanía (Australia y Nueva Zelanda) y dos en Norteamérica (Canadá y Estados Unidos).

En total, la cobertura de países ha aumentado de 121 economías en NRI 2019 a 134 economías en NRI 2020. Las 13 nuevas incorporaciones

son: Angola, Benín, Bolivia, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Chad, Costa de Marfil, República Democrática del Congo, Gambia, Guinea, Lesoto y Montenegro.

De las economías incluidas en el índice de este año, 50 son de renta alta, 35 de renta media-alta, 34 de renta media-baja y 15 de renta baja. En cuanto a la distribución regional, hay 31 países africanos, 13 Estados árabes, 21 economías de Asia y el Pacífico, siete de la Comunidad de Estados Independientes (CEI), 41 países europeos y 21 países de América. Concretamente, los países iberoamericanos se encuentran en los siguientes puestos del ranking de este índice de 2020: España (25), Uruguay (47), Chile (50), Costa Rica (54), Brasil (59), Argentina (60), México (63), Colombia (72), República Dominicana (75), Perú (80), Ecuador (85), Paraguay (92), El Salvador (95), Honduras (102), Guatemala (106) y Venezuela (108),

El **OECD (Information Technology Outlook)** recaba información estadística en TIC sobre Internet, telefonía fija, telefonía móvil banda ancha, DSL, televisión por cable, investigación y desarrollo en TIC, patentes, etc. Se trata de un reporte generado por la OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development) que extrae datos de sus estados miembros.

En relación con este reporte, la OCDE presentó el informe Perspectivas de la Economía Digital 2020 en el que examina las tendencias y analiza las oportunidades y los retos emergentes en la economía digital. Destaca cómo los países de la OCDE y las economías asociadas están aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e Internet para cumplir sus objetivos de política pública. A través de pruebas comparativas, informa a los responsables políticos de las prácticas reguladoras y las opciones políticas para ayudar a maximizar el potencial de la economía digital como motor de la innovación y el crecimiento inclusivo. Esta tercera edición de Perspectivas de la Economía Digital de la OCDE ofrece una visión global de las tendencias convergentes, la evolución de las políticas y los datos sobre la oferta y la demanda de la economía digital. Ilustra cómo la transformación digital está afectando a las economías y las sociedades. Por último, ofrece un

enfoque especial sobre cómo la pandemia del COVID-19 está ampliando las oportunidades y los desafíos de la transformación digital.

Los índices anteriormente mencionados constituyen una información relevante sobre el estado de la brecha digital en países o regiones, ya que incluyen informaciones relacionadas con el estado de las telecomunicaciones y las tecnologías de la información.

3. COVID Y BRECHA DIGITAL EN ENTORNOS EDUCATIVOS

La crisis del coronavirus, que ha tenido consecuencias muy complicadas para diversos sectores como el sanitario y económico (McKibbin y Fernando, 2020), ha generado un contexto en el que la brecha digital ha visto aumentado su impacto y su visibilidad. En tiempos de pandemia la desconexión ha generado exclusión y ha impedido el acceso a los servicios públicos. Concretamente, en los entornos educativos, la pandemia ha provocado una interrupción de los aprendizajes, junto con un acceso desigual a los servicios educativos. En este sentido, según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), más de 1200 millones de estudiantes abandonaron la presencialidad en los entornos educativos, de los que más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe.

En el ámbito educativo, la medida adoptada fue la suspensión de las clases presenciales lo que ha generado el despliegue de la modalidad de educación a distancia mediante el uso de plataformas, la movilización de las comunidades educativas para salvar la crisis, además de la atención a la salud y búsqueda del bienestar de los miembros de la comunidad educativa.

La situación generada por esta crisis sanitaria ha hecho que muchos colectivos y comunidades vulnerables con escasos recursos económicos se viesen afectados con mayor virulencia (Berger et ál., 2020). Este momento de crisis necesita de una colaboración estrecha entre lo público y lo privado, ayudando a conseguir una mayor accesibilidad a los servicios electrónicos y proporcionando costes asumibles para los consumidores. Es el momento de demostrar cohesión social mediante una

respuesta adecuada a la presión que soportan los sistemas de protección social, mediante una combinación adecuada entre las visiones macropolítica y macroeconómica de los entes estatales implicados (Dayrit y Mendoza, 2020).

La eliminación de la brecha digital y la exclusión social se basan en:

- *La alfabetización digital*. Esta alfabetización, que consiste en saber utilizar herramientas digitales para mejorar nuestra práctica vital y mejorar la eficiencia en entornos digitales, dotará a los usuarios de mayor autonomía para acceder a los servicios públicos y privados, proporcionándoles nuevas oportunidades laborales. Una definición más precisa del término "alfabetización digital" puede ser la siguiente: "el conjunto de habilidades necesarias para resolver problemas de información y comunicación en ambientes digitales" (Ananiadou y Claro, 2009; Ferrari, 2013; Van Dijk y Van Deursen, 2014). Arrieta y Montes (2011) nos dicen al respecto, en entornos educativos, que saber utilizar las herramientas digitales implica integrarlas de manera sistemática al proceso educativo, atendiendo a las necesidades y particularidades de los distintos contextos.

- *La capacitación digital*. Esta capacitación facilitará el acceso al empleo de poblaciones desfavorecidas y que se encuentran fuera del mercado de trabajo. Hablamos de un mundo laboral actual que necesita de adaptación tecnológica, reestructuración productiva y globalización económica (Masseilot, 2000, p.73). La capacitación a la que se alude está basada en competencias y su pretensión es adquirir habilidades prácticas para realizar actividades de éxito en un contexto laboral, social, económico y académico orientado hacia la empleabilidad (Ramírez et ál., 2010, p. 73).

- *Tecnología para mejorar el futuro*. Usar la tecnología de vanguardia para la resolución de problemas sociales y generar impacto positivo. Esta tecnología del futuro se relaciona con las tecnologías emergentes que influirán en el ámbito laboral y la economía global, siendo una de las más significativas la

inteligencia artificial. Entendemos por inteligencia artificial la habilidad de los ordenadores para realizar actividades que requieren la inteligencia humana. En este sentido, Wilkins (2019) distingue entre dos dimensiones diferentes en los que en una de ellas las máquinas resuelven problemas concretos y otra en la que las máquinas podrían pensar como humanos.

– *Liderazgo de pensamiento*. Los centros académicos, centros de investigación y de pensamiento deben colaborar con instituciones públicas y privadas para encontrar iniciativas de inclusión digital que acaben con la brecha digital.

En este sentido, algunas medidas que se pueden adoptar para la reducción de la brecha digital son las siguientes:

– Favorecer la promoción de políticas públicas incentivadoras del desarrollo de redes y que estimulen la competencia.

– Garantizar el acceso a las TIC en escuelas y organismos gubernamentales.

– Usar los medios de comunicación estatales para el desarrollo de programas de capacitación en el uso de las TIC.

– Establecer incentivos fiscales para estimular el desarrollo de contenido y aplicaciones locales.

– Desarrollar el gobierno electrónico generando escenarios y entornos digitales apropiados.

La pandemia generada por el COVID-19 ha hecho que los entornos de aprendizaje convencionales y formales, basados en la presencialidad, hayan dado paso a ambientes menos convencionales basados en la enseñanza a distancia, en los que se puede aprender fuera de las instituciones escolares mediante el uso de herramientas tecnológicas. La implementación y generalización de estas herramientas de aprendizaje a distancia han puesto de manifiesto la brecha digital existente como manifestación de la brecha social y cognitiva. Por otra parte, se han abierto debates sobre la necesidad de la presencialidad en los procesos educativos debido al estrés generado por la falta de contacto humano (Wang

et ál., 2020). En este sentido, los modelos de enseñanza a distancia carecen del componente integrador que proporciona la presencialidad, aunque sí proporcionan valores propios de los sistemas de e-learning como la asincronía y el acceso desde cualquier lugar. También en estos modelos, basados en plataformas tecnológicas, se necesitan nuevos roles y nuevas competencias de todos los integrantes. Los ambientes de enseñanza a distancia generan en los estudiantes la necesidad de autorregular sus aprendizajes mediante un buen manejo de plataformas digitales. En el caso del profesorado, los escenarios de aprendizaje virtual precisan de competencias digitales docentes que promuevan ambientes de aprendizaje en contextos enriquecidos por las TIC.

Por otra parte, para reducir la brecha digital, las instituciones educativas deben proporcionar formación adecuada en competencia digital y tecnológica. En este sentido, deben ser los centros educativos los protagonistas y responsables de la formación tecnológica básica que ayude a mejorar los niveles de brecha digital (Cabero y Guerra, 2011; Molina, Pérez y Antiñolo, 2012; Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012).

3.1. ANÁLISIS DE LA BRECHA DIGITAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN ENTORNOS IBEROAMERICANOS

En Latinoamérica los procesos implicados en el desarrollo de la enseñanza a distancia de manera adecuada necesitan, además de un acceso ágil a Internet, mejoras en la capacitación de los estudiantes y de los profesores, junto con el establecimiento de plataformas digitales de calidad para establecer canales apropiados de expansión del conocimiento. Estas necesidades ponen de manifiesto la inestabilidad financiera y económica de la región, que necesita de políticas públicas claras para eliminar la exclusión y fomentar la equidad.

La Organización Mundial de las Naciones Unidas ha puesto de manifiesto que la pandemia de COVID-19 ha aumentado las desilguades existentes, concretamente, en América Latina ha puesto de relevancia las dificultades de carácter estructural (mercado laboral y salarios, entre otros) que impiden una adecuado desarrollo de la región. Estos problemas estructurales generan la limitación de servicios básicos como la educación y la salud. En este sentido, el PNUD (2020) estima que el

COVID-19 está generando una recesión económica más grave que la producida en 2008 debido a la crisis financiera.

Los niveles de desempleo existentes como consecuencia de la pandemia han generado pobreza y desestabilización económica, además de pérdida de poder adquisitivo. Este escenario ha traído desigualdades manifiestas que inciden directamente en el aumento de la brecha digital. En este sentido, en América Latina aparece un concepto denominado "pobreza digital" que se relaciona con los escasos ingresos económicos que generan niveles mínimos de uso y consumo de tecnología. Mas concretamente, podemos entender la pobreza digital como la carencia de bienes y servicios basados en las TIC. Sin embargo, si reflexionamos más profundamente sobre el término pobreza digital podemos establecer dos dimensiones diferenciadas, una eminentemente económica y relacionada con la escasez de recursos y otra en la que el elemento principal que genera esa pobreza digital es el analfabetismo digital.

Concretamente, en América Latina ha sido palpable una brecha digital propia de países que no tienen un desarrollo científico-tecnológico avanzado. Esta brecha se manifiesta claramente en los niveles de innovación e investigación de los entornos de educación superior, además de mostrar una fractura digital evidente entre los diferentes colectivos sociales. Aunque los diferentes gobiernos están realizando esfuerzos en infraestructuras digitales, se pone de manifiesto que existe una desigualdad en el acceso a dispositivos electrónicos en los hogares. Esta desigualdad ha generado altos niveles de abandono y deserción académica por parte de los estudiantes de los distintos niveles educativos por la falta de medios digitales.

La CEPAL (2020) afirma que para el año 2019 en América Latina aproximadamente un tercio de la población tenía un acceso limitado o no tenía acceso a las tecnologías digitales. Además, hemos de reseñar la diferencia existente entre zonas rurales y urbanas, en las que las zonas rurales tienen condiciones muy precarias. En las zonas rurales con bajos recursos hay menor incidencia de servicios de banda ancha y menor capacidad de uso de las TIC. Respecto a la velocidad de navegación en las conexiones a Internet y la banda ancha, América Latina tiene niveles que hacen muy difícil una buena digitalización para generar espacios

de teletrabajo y educación en línea. Por otra parte, los limitados recursos económicos de los ciudadanos de América Latina generan deficiencias en el acceso a medios digitales y conexiones apropiadas.

En definitiva, la pandemia del COVID-19 en América Latina ha puesto de manifiesto lo siguiente:

- Las condiciones económicas precarias que ya existían en la región, con aumento de la pobreza y pérdida del poder adquisitivo.
- Estudiantes de diversos niveles educativos que no pueden seguir sus estudios por falta de capacidad económica y acceso a conexiones y dispositivos.
- El retraso existente en la región para la superación de la brecha digital, reflejando así las deficiencias de los sistemas educativos.
- El escaso desarrollo científico-tecnológico de los países de la región.

Sin embargo, hemos de remarcar que América Latina, a pesar del escaso desarrollo existente y los altos niveles de brecha digital, es en la actualidad una de las regiones más proactivas del mundo en la implementación de la tecnología en sus sistemas educativos y la extensión de políticas públicas de reducción de la brecha digital.

4. ENSEÑANZA A DISTANCIA PARA SUPERAR LA BRECHA DIGITAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

El COVID-19, que supuso un estado de convulsión e incertidumbre nunca antes experimentado al tener que abandonar la presencialidad del aula, ha generado una situación en la que han adquirido protagonismo los modelos de enseñanza a distancia mediada por tecnología. Esto ha llevado a una reformulación y puesta en valor de la enseñanza online, cuyo objetivo fundamental era seguir proporcionando una enseñanza de calidad y que el alumnado sintiese la cercanía de la institución educativa, generando así nuevos espacios educativos en los que las relaciones

docente-discente han cambiado dando paso a nuevos roles basados en la no presencialidad. Este contexto ha generado una nueva estructura con un nuevo diseño instructivo basado en la enseñanza a distancia (Cirigliano, 1983). Según Keegan (1986) la enseñanza a distancia se diferencia de la presencial en la necesidad de medios técnicos, la separación física del profesor y el alumno, junto con la puesta en valor del aprendizaje autónomo y autorregulado. En este sentido, Fandos (2006) incide en una enseñanza flexible en la que cada persona aprende a su ritmo. La figura del profesor adquiere una nueva dimensión con roles de diseñador, planificador y evaluador (Anderson, 2001), junto con el rol de facilitador (Marcelo, 2007).

En este marco contextual de enseñanza a distancia, adquieren especial protagonismo los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), entendiendo éstos como un espacio web con un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica entre docente y discente sin necesidad de interacción física. Se trata de una plataforma web que se utiliza para administrar, distribuir documentos, realizar tareas de seguimiento y evaluación de actividades educativas. Este tipo de plataformas web deben cumplir unos criterios claros de calidad basados en la calidad técnica, la calidad organizativa, la calidad comunicacional y la calidad didáctica (Toro y Carrillo, 2003).

También hemos de reseñar que la nueva situación basada en la distancia genera miedos e incertidumbres debido a la falta de presencialidad (Domingo y Marquès, 2011). Esta situación de incertidumbre potencia escenarios de brecha digital y cognitiva, que los centros educativos deben paliar. Para ello se necesitan implementar algunas medidas concretas que doten a los modelos de enseñanza a distancia de la debida consistencia. Algunas medidas pueden ser las siguientes:

- Uso de plataformas educativas digitales como elementos articuladores de los procesos educativos. Algunas de las plataformas más usadas son Moodle, Edmodo y Google Classroom.
- Utilización de la página web del centro educativo como herramienta de comunicación principal para toda la comunidad educativa.

- Creación de salas de videoconferencia para que se puedan seguir impartiendo las distintas materias y se puedan realizar las diferentes reuniones de órganos colegiados, tutorías, etc. Algunos de los sistemas más utilizados en este sentido son Zoom, BBCollaborate, Teams, Google Meet y BigBlueButton.
- Poner en valor herramientas como el email, los foros, los cuestionarios y otras herramientas de apoyo a la docencia virtual.
- Seguimiento del alumnado del que se sospecha tenga problemas de conectividad o poca disponibilidad de equipos, proporcionándole soporte técnico adecuado.

Por otra parte, y a modo de prospectiva, proponemos algunas ideas que pueden ayudar a que las instituciones educativas puedan mejorar sus índices de brecha digital e hibridar de forma adecuada las modalidades de enseñanza presencial, semipresencial y a distancia:

- Potenciar el uso de las plataformas digitales de los centros y de sus páginas web como elementos articuladores a nivel de comunicación y formación.
- Crear itinerarios formativos para profesores y alumnos sobre uso de plataformas, herramientas de enseñanza a distancia y metodologías activas compatibles con los entornos digitales.
- Crear comisiones de seguimiento de los procesos educativos digitales encargadas de velar por una correcta utilización de los medios digitales y de controlar la brecha digital existente en los miembros de la comunidad educativa.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos decir que la pandemia ha hecho emerger desigualdades de carácter tecnológico que estaban ocultas con la presencialidad de las aulas, desigualdades que muestran claramente diferencias sociales manifiestas que influyen en los procesos cognitivos y en el acceso a la información. La emergencia de estas desigualdades se ha debido a la necesidad de establecer entornos tecnológicos

virtuales basados en la no presencialidad y que requieren de conexiones y dispositivos apropiados, junto con la debida competencia digital.

Más concretamente, el capítulo que presentamos ha querido aportar ideas relevantes sobre el concepto de brecha digital, los índices para medir su impacto que ponen de manifiesto las desigualdades existentes entre países, sus relaciones con los niveles social y cognitivo, la relevancia que ha adquirido en el contexto de la pandemia en los entornos iberoamericanos, junto con las posibles propuestas para que los niveles de brecha digital desciendan. En referencia a los entornos educativos, hemos propuesto medidas concretas relacionadas con la puesta en valor de plataformas digitales, sistemas de videoconferencia, páginas web de centros como herramientas de comunicación, formación digital de docentes y discentes para mejorar la competencia digital, mejora de la conectividad y acceso a equipos y dispositivos, además de un seguimiento exhaustivo y reflexivo de todos los procesos educativos por parte de los rectores de los centros para velar por la bajada de los índices de brecha digital existente.

Por último, nos gustaría indicar que los gobiernos e instituciones gubernamentales tienen la obligación de formular políticas públicas que disminuyan la brecha digital agravada por la crisis actual. Los responsables políticos deben invertir suficientemente en ciencia, tecnología y educación de forma que los países menos desarrollados puedan superar las deficiencias tecnológicas que impiden la mejora de la competencia digital, tan necesaria en el mundo digitalizado actual, para así promover la igualdad de oportunidades entre todos los habitantes del planeta.

6. REFERENCIAS

Ananiadou, K. & Claro, M. (2009), *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries.* OECD Publishing.

Anderson, T. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer. Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Network, 5*(2)

Arrieta, Adolfo y Donicer Montes (2011), "Alfabetización digital: El uso de las tic's más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura", *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, vol. 1, núm. 3, pp. 180-197

Baigorri, A. (2000), 'La fractura Digital', I Congreso Mundial de Alfabetización Tecnológica, Cáceres; Mattelart, A. (2001). *Historia de la Sociedad de la Información*. Paidós, p. 163

Berger, Z., Evans, N., Phelan, A. & Silverman, R. (2020). Covid-19: control measures must be equitable and inclusive. BMJ, 368, 1-2. https://doi.org/10.1136/bmj.m1141

Cabero, J. (2015). La tecnología como eje de cohesión y participación en la ciudad y en la ciudadanía, en A. Monclús y C. Sabán (coord.). *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas* (pp. 155-170). Síntesis

Cabero, J., y Guerra, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XX1, 14*(1), 89-115. http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/14-01-04.pdf

Carracedo, J. (2003). "Jerarquías y desigualdades en el diseño de las Sociedades de la Información: Explorando la estratificación digital", p.1

Castaño, J., Duart, J. y Sancho, T. (2012). La segunda brecha digital entre el alumnado universitario. *Cultura y Educación, 24(3)*, 363-377. https://doi.org/10.1174/113564012802845695

CEPAL y UNESCO. (2020). Informe COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Cirigliano, G. (1983). *La Educación Abierta*. El Ateneo.

Dayrit, M. y Mendoza, R. (2020). Social Cohesion vs Covid-19. SSRN 3555152, 1-17. https://doi.org/10.2139/ssrn.3555152

Domingo, M. y Marquès, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar, vol. 19, núm. 37,* pp. 169-175.

Duart, J. (2010). Nuevas brechas digitales en la educación superior. rusc. *Universities and Knowledge Society Journal, 7(1)*, pp. 1-2. https://www.redalyc.org/ articulo.oa?id=78012953001

Fandos, M. (2006) El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. *Educar* 38, 2006 243-258. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Rovira i Virgili Tarragona.

Ferrari, A. (2013), *Digcomp: A framework for developing and understanding digital competence in Europe.* European Commission.

Gómez, D., Alvarado, R., Martínez, M. y Díaz de León, C. (2018). La brecha digital: Una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio de México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento, 6*(16). https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611

Hargittai, E., & Hsieh, Y. (2013). Digital Inequality. En Handbook of Internet Studies. (Edited by William H. Dutton, pp. 129– 150). Oxford University Press.

Hohlfeld, T., Ritzhaupt, A., & Barron, A. (2013). Are gender differences in perceived and demonstrated technology literacy significant? It depends on the model. *Education Technology Research Development, 61*, 639–663. https://doi.org/10.1007/s11423-013-9304-7

Keegan, D. (1986). *The foundation of Distance Education*. Croom Helm.

Li, Y. & Ranieri, M. (2013). Are "digital natives" really digitally competent? A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology, 41*(6), 1029-1042. https://doi.org/10.1111/j.1467-8533.2009.01053.x

Liao, P.-A., Chang, H.-H., Wang, J.-H., & Sun, L.-C. (2016). What are the determinants of rural-urban digital inequality among schoolchildren in Taiwan? Insights from Blinder-Oaxaca decomposition. *Computers & Education, 95*, 123–133. https://doi. org/10.1016/j.compedu.2016.01.002

Marcelo, G. (2007). De la tiza al teclado: cambios, incertidumbres y aprendizajes en el proceso de convertirse en profesor online. *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía,* Vol. 3, No. 1, pp. 41-66.

Masseilot, H. (2000). Competencias laborales y procesos de certificación ocupacional. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. Cinterfor (49)*. Montevideo, Pp. 73-95

McKibbin, W. J. y Fernando, R. (2020). The global macroeconomic impacts of Covid-19: Seven scenarios. *CAMA. Centre for Applied Macroeconomic Analysis, 19*, 1-43. https://doi.org/10.2139/ssrn.3547729

Molina, M., Pérez, Á., y Antiñolo, J. (2012). Las TIC en la formación inicial y en la formación permanente del profesorado de infantil y primaria. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 41*. http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/353/93

Norris, P. (2001). *Digital divide. Civil engagement, information poverty and the Internet world wide*. Cambridge University Press

Pimienta, D. (2008). Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática, En J. A. Gómez, A. Calderón, y J. A. Magán (coord.), *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: el papel de las bibliotecas* (pp. 11-22). Universidad Complutense de Madrid.

PNUD (2020): "Los impactos económicos del COVID-19 y las desigualdades de género: Recomendaciones y lineamientos de políticas públicas". https://bit.ly/36c6QdW

Ramírez, E., Cañedo, I. y Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación, 38*, 147-155. https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-06

Ramírez, A., Nolasco, P. y Excelente, C. (2010). *Competencias en TIC e informacionales: Agentes de Cambio del docente del Siglo XXI*. Memorias del V Congreso Internacional de Innovación Educativa: Innovar en Educación. Enfoque Basado en Competencias. Mérida, Yucatán

Robinson, L., Cotten, S., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T. & Stern, M. (2015). Digital inequalities and why they matter. Information, *Communication & Society, 18*(5), 569-582. https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532

Selwyn, N. (2010). Degrees of Digital Division: Reconsidering Digital Inequalities and Contemporary Higher Education. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 7*(1), 33-42. https//doi.org/10.7238/rusc.v7i1.660

Toro, S. T. y Carrillo J. A. O. (2003). Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: Una aproximación sistémica. Etic@net; *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 1, 2*.

UIT (2014). Informe sobre Medición de la Sociedad de la Información 2014, UIT: Ginebra.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento.* París: Ediciones UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

Van Dijk, J. & Van Deursen, A. (2014), *Digital Skills. Unlocking the information society*, Palgrave Macmillan.

Varela, J. (2015). La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada. Comisión Ejecutiva Confederal de UGT.

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the Covid-19 outbreak. *The Lancet, 395*(10228), 945-947.

Wilkins, N. (2019). *Inteligencia Artificial: Una Guía completa sobre la IA, el Aprendizaje Automático, el Internet de las Cosas, la Robótica, el Aprendizaje Profundo, el Análisis Predictivo y el Aprendizaje Reforzado.* https://tinyurl.com/y5c6u8y6

Willis, S., & Tranter, B. (2006). Beyond the 'digital divide': Internet diffusion and inequality in Australia. *Journal of Sociology, 42*(1), 43–59. https://doi. org/10.1177/1440783306061352

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS (TAMBIÉN) COMO ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN

SUSANA MARÍN TRAURA
Universitat de València

JULI ANTONI AGUADO I HERNÀNDEZ
Universitat de València

JUAN ANTONIO RODRÍGUEZ-DEL-PINO
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La expansión de la COVID-19 ha provocado una de las mayores crisis sanitarias y de salud pública de la historia reciente. Las medidas de confinamiento, el distanciamiento físico y la paralización de la vida social presencial han transformado nuestros estilos de vida, nuestras rutinas y nuestros planes (Bringel y Pleyers, 2020). La pandemia ha afectado a todo el planeta y a todos los actores. también ha evidenciado una vulnerabilidad, fragilidad y brechas en ámbitos estratégicos como el sistema de salud y el económico, y ha originado una sensación generalizada de incertidumbre e inseguridad vital y social en diversos ámbitos (Badré & Jean, 2020).

Por otra parte, los discursos y las prácticas de participación eran abundantes en los últimos tiempos pre-pandemia, (Blanco *et al.,* 2018).

Sin embargo, durante el COVID-19, los recursos individuales y colectivos se han centrado en la supervivencia diaria y en hacer frente al virus, las libertades están limitadas, el distanciamiento social hace imposibles las formas típicas de implicación ciudadana por la restricción del derecho de reunión y de encuentros cara a cara (Della Porta, 2020). A pesar de ello, se observan innovaciones en las formas de participación: las realizadas desde los balcones y ventanas y redes solidarias de

apoyo y cooperación surgidas en barrios y ciudades desde la sociedad civil frente a las insuficiencias del Estado y, ante todo, del mercado (Schroeder y Vilo, 2020).

Ante este escenario, pretendemos reflexionar y plantear el debate sobre las prácticas que adquiere la participación en la educación de personas adultas (en adelante EPA) en base a diferentes dimensiones de análisis, sin olvidar las dificultades y necesidades previas que aún existen.

Todo ello, desde la una mayor comprensión que aporta una perspectiva diacrónica de dos décadas sobre la interconexión entre ambos fenómenos sociales. La participación es el mejor instrumento para acceder a valores fundamentales como son la justicia, la creatividad, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad, etc. (Jáuregui, 1994).

Sin embargo, un prerrequisito es la existencia de igualdad política, informativa, simbólica e identitaria, desde las dimensiones estratégica y técnica de la democracia. La distribución del acceso social a la educación, el conocimiento, la información y la comunicación para que la ciudadanía pueda adquirir una "comprensión bien informada" o un "entendimiento instruido" facilitan tales procesos. Esto permite la participación de personas conscientes, con autonomía y capacidad para reflexionar sobre su propia experiencia y su medio. Asimismo, adquirir nuevas actitudes y canalizar las aportaciones de los agentes externos y/o dialogar y/o intervenir con sus propuestas. Sin un buen nivel de información y sin estos recursos culturales mínimos, es impensable la más mínima participación democrática (LBDPCE, 2014; Medina, 2017).

La EPA es un espacio donde deben de darse nuevas formas de comunicar y de actuar, de vivir y de convivir (MASEPA, 1997). La vinculación entre la EPA y la participación permite observar en una situación micro el reflejo de la situación global (macro).

1.1. La Educación de Personas Adultas

El aprendizaje a lo largo de la vida o *Life Long Learning* (Quintano, 2014) consiste en la búsqueda auto-motivada del conocimiento, por razones personales o profesionales, e incluye la educación formal y la no-

formal en cualquier ámbito —escuela, casa, comunidad, trabajo, medios de comunicación, etc.— (Iñiguez y Marcaletti, 2016). Su objetivo es mejorar los conocimientos, competencias y aptitudes desde un enfoque individual pero también profesional, cívico y social (Quintano, 2014).

Este aprendizaje está basado en la "andragogía", "el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender" (Knowles, 1980, p. 43), en lugar de en la "pedagogía" que hace referencia a la infancia (Iñiguez y Marcaletti, 2016). Por ello, las escuelas de personas adultas se ubicarían dentro de la educación no formal, junto con las universidades populares, los centros de formación permanente o los servicios autonómicos de empleo (Gabarda, 2015).

Uno de sus aspectos más importantes son los procesos de alfabetización funcional con una finalidad académica con asignaturas similares a las del graduado escolar (Gabarda, 2015; Medina, 2017), pero con una función compensatoria que busca que las personas adultas analfabetas, sin escolarizar o fruto del fracaso escolar tengan una segunda oportunidad (Medina, 2017).

No obstante, en la década de los noventa, son muchos los organismos que apuestan por estas acciones formativas (UNESCO, 1997; Hermoso, 2000), entendiéndolas como un enriquecimiento personal y cultural, no sólo profesional.

En España, el *Libro Blanco de la Educación de Adultos* de 1986 (MEC, 1986), adelanta al *Libro Blanco de la Reforma Educativa* en tres años (MEC, 1989). El texto, muestra esta formación como un ámbito teórico-práctico dinámico y complejo más allá de la visión meramente "escolar" (Hermoso, 2000).

En la Comunidad Valenciana, en el año 1985 se creó *el Programa per l'Animació i promoció de l'EPA*, a partir del que se crean la mayoría de los CEPA, y 10 años después la ley 1/95 de la Generalitat Valenciana, de Formación de las Personas Adultas.

Esta educación tiene gran importancia en la actualidad, por la mayor esperanza de vida, la exigencia de actualizar continuamente los

conocimientos y el requisito, cada vez mayor, de titulaciones para acceder al mundo laboral. Pero, también, por la necesidad de ocupar el tiempo en desempleo o libre, de comunicación entre las personas y de información y comprensión crítica de la realidad, mejorando así la empleabilidad y la inclusión social (Hermoso, 2000; Iñiguez y Marcaletti, 2016).

EPA Y LA PARTICIPACIÓN

De forma general, puede decirse que la "participación ciudadana" es "el conjunto de acciones mediante las cuales los individuos intervienen en la producción del orden democrático" (Martín Pérez, 2003, p. 3). Incluye las estrategias, medidas, relaciones y actuaciones sociales y políticas que dan espacio y voz a la ciudadanía para que desempeñe sus responsabilidades y su capacidad de incidir sobre lo público (LBDPCE, 2014).

En relación con la EPA, según la UNESCO (1997, punto 2), es "más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad..".. El Libro Blanco del MEC, considera las personas adultas como responsables tanto de su propio aprendizaje como del de la comunidad. También de su aprendizaje mediante la elaboración de su propio programa de formación en función de sus necesidades e intereses (MEC, 1986, p. 25).

Existe una relación causal significativa entre una mayor educación y una mayor la participación ciudadana (Romero, 2012).

La participación se aprende participando, es una "escuela de democracia" (Criado, 2014). Igualmente, en lo público la gente descubre un sentido de pertenencia y encuentro, compromiso cívico y de gestión de la heterogeneidad en pro del bien común, desarrollando "más sociedad" y "más democracia" (LBDPCE, 2014).

2. METODOLOGÍA

Se ha considerado adecuado la utilización de técnicas cualitativas para la recolección de la información. Se han realizado 12 entrevistas en profundidad en seis centros públicos de EPA (en adelante CEPA) de las comarcas de L'Horta de València. En 1998-2000 se realizaron entrevistas a la dirección y el profesorado de los centros de Picassent, Alcàsser y Catarroja (L'Horta Sud) y en 2020 a los de Alboraia, La Patacona y Meliana (L'Horta Nord) (Tabla 1).

TABLA 1. *Ficha de las entrevistas*

Centro educativo	Año de las entrevistas	Alumnado matriculado (2020-2021)	Código entrevista	Persona entrevistada	Situación laboral
Picassent	1998	400	E-1	director	jornada completa
			E-2	jefe de estudios	jornada completa
			E-3	maestro	75% de la jornada
Alcàsser	1999	100	E-4	directora	jornada completa
Catarroja	2000	350	E-5	directora	jornada completa
			E-6	maestra	jornada completa
Alboraya	2020	140	E-7	directora	jornada completa
			E-8	maestra	jornada completa
Patacona	2020	100	E-9	directora	jornada completa
			E-10	maestra	jornada completa
Meliana	2020	115	E-11	directora	75% de la jornada
			E-12	maestra	55% de la jornada

Fuente: Elaboración propia

En esta técnica, el diseño ha sido flexible, ni el número ni el tipo de informantes estaba especificado de antemano. Lo importante ha sido el potencial de cada caso para ayudar al desarrollo de las comprensiones teóricas. Así, se ha utilizado la técnica de la "bola de nieve", la cual consiste en "conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presentes a otros" (Taylor y Bogdan, 1994, p. 109).

Como control de las entrevistas se han utilizado datos de los propios centros: las memorias de los cursos anteriores y otros datos del año en curso, disponibles en los centros y en sus páginas Web[54]. Así como algunas noticias periodísticas de sucesos o acontecimientos relacionados con el objeto de estudio.

El alcance de la investigación es descriptivo, al plantear relaciones entre diferentes variables referentes a la formación de personas adultas y la participación. Pero con intención explicativa "estructural" al relacionar los resultados con las contradicciones de la participación en el ámbito educativo.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS

En el trabajo de campo, la localización de las personas entrevistadas ha sido sencilla, ya que asisten habitualmente a los centros, incluso en la actual situación de pandemia.

Para el análisis se han considerado diferentes niveles (general, en los centros y en relación con la comunidad) y dimensiones (Tabla 2).

La base de análisis es que el concepto de participación es escurridizo, fragmentado y difícil de definir operativamente (San Fabián, 1994). No obstante, la participación puede moverse entre diferentes niveles de

54 http://www.educateca.com/centros/adults-picassent.asp;https://www.alcasser.es/es/epa; http://www.educateca.com/centros/fpa-adults-alcasser.asp https://www.catarroja.es/va/educacio/page/cepa-centre-municipal-formacio-persones-adultes-esteve-paluzie; http://www.educateca.com/centros/epa-catarroja.asp#f5;http://www.educateca.com/centros/fpa-adultos-alboraya.asp;https://todoeduca.com/centros/valencia/alboraya/municipalpatacona.html; http://www.meliana.es/va/page/escola-dadults

intensidad: información, comunicación, consulta, deliberación, codecisión y cogestión (Gómez, 2018).

4. RESULTADOS: LA PARTICIPACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

La investigación desarrollada pretende debatir sobre las prácticas que la participación adquiere en la EPA en base a diferentes dimensiones de la misma. Para ello, se plantean diferentes factores surgidos de las entrevistas a informantes clave (Tabla 2):

TABLA 2. *Dimensiones de la participación en la formación de personas adultas*

Formación de personas adultas y participación (en general)
1. La gran distancia entre las orientaciones teórico-normativas y la realidad
2. El mantenimiento de la segregación de género
La participación en los centros formativos
4. Ampliación de estudios y/u ocio por parte de las personas con más ventajas
5. Mayor participación de las personas que acuden a los niveles más bajos de la formación reglada
6. Refuerzo de las actividades más tradicionales, las de menor participación
7. Crisis de la participación en tanto medio de formación, aprendizaje e innovación
Participación en la comunidad
9. La participación de los miembros de los CEPA, como colectivo, en otros ámbitos locales

Fuente: Elaboración propia.

4.1. Formación de personas adultas y participación

En el nivel más general de la relación entre formación de personas adultas y participación, se han considerado dos dimensiones: la distancia existente entre las grandes orientaciones y la realidad de la participación, y la existencia de la segregación de género en este ámbito.

4.1.1. La gran distancia entre las orientaciones teórico-normativas y la realidad

Actualmente, según el profesorado, existe una diferencia evidente entre la teorización y los modelos educativos, así como las directrices que se dan desde la Conselleria para homogeneizar la educación, y la realidad cotidiana que afronta cada día el personal docente. Como indica una entrevistada:

> "La teoría es muy bonita pero después tú vas a clase y ves a la gente que tienes y te adaptas o no sacas nada en claro. El graduado, te dicen mínimo tienen que recibir 14 horas semanales, pero hay personas que están trabajando, tienen familia, todas las horas no pueden venir. Y te dicen, pues hazlo semipresencial, pero eso implica otra organización de centro. [E-8]".

Asimismo, existen muchas diferencias entre los fines y los recursos, y también entre los objetivos indicados y las prioridades reales por parte de la administración. A todas luces, una legislación obsoleta (de hace más de 20 años) no recoge las necesidades educativas actuales ni se ha adaptado al cambiante entorno socioeducativo imperante. Si bien es cierto que, en el último periodo, derivado de la emergencia sanitaria, los CEPA se han visto en la obligación de redactar un Plan de contingencia.

La falta de definición de los objetivos de la formación, al ser estos muy generales, pueden dejar un margen de actuación que permite que en la teoría se hable de flexibilidad, pero en la práctica se puede influir, y se influye, tanto en el tema de los recursos materiales y financieros, como poniendo y quitando recursos o profesorado según intereses políticos y económicos.

4.1.2. El mantenimiento de la segregación de género

En los centros continúa existiendo una matrícula prioritariamente femenina, lo cual condiciona, tanto las actividades como las dinámicas de participación que se generan:

> "Participan, sin duda, más mujeres, un 75% de mujeres matriculadas frente al 25 % de hombres. Hemos tenido a mujeres que decían en casa

> "me apunto a la Escuela de Adultos", a alfabetización, porque no sabía ni leer y la misma familia le ha dicho: "¿eso para que te va a servir?, no te hace falta…" para desanimarlas… y las mujeres prefieren venir aquí y aprender cosas. Pero los hombres, si son mayores, les da más apuro venir. [E-10]".

En este sentido, en las actividades que cubren la demanda, perviven los roles asignados tradicionalmente a cada género, como reflejo de la sociedad:

> "En la educación base, que es la única formación reglada, son todo mujeres. Este año han venido tres hombres a interesarse, pero, qué mala pata que por culpa de la pandemia hemos tenido que bajar la ratio y no se han podido matricular. Pero tengo el nombre y el teléfono y cuando pase esto, se vienen a la escuela. [E-11]".

Son alumnado mayoritario, sobre todo, en alfabetización, post-alfabetización, neolectoras y graduado por la tarde y nocturno. Además, la mayoría se dedica al trabajo doméstico. La excepción se encuentra en general, en estas dos décadas, en el pre-graduado por la tarde y en el nocturno, al cual acuden mayoritariamente hombres.

En el postgraduado, más de 2/3 de la matrícula son mujeres. Ello quizá se debe a que las especialidades que se imparten son la administrativa y la sanitaria, profesiones tradicionalmente feminizadas. Aspecto que se sigue manteniendo en la actualidad.

En los cursos (no reglados), donde el estudiantado tiene mayor base formativa, existe una mayor presencia de mujeres. Pero cuanto más "técnico" es el curso, mayor es la presencia masculina (*p. ej*. informática):

> "Cuando hacemos talleres o reuniones de tipo cultural, la mayoría suelen ser mujeres a no ser que sea una cosa muy especializada de su campo de interés o trabajo, vienen pocos hombres. [E-8]".

Y esto también se refleja en la elección que hacen de cara a la preparación de las pruebas de acceso a ciclos medio:

> "Para las pruebas del graduado y las de ciclos formativos, que son muy similares, hay hombres y mujeres. Pero las mujeres se inclinan a la rama sanitaria, y los hombres, a electrónica, electricidad y mecánica. [E-12]".

Si nos referimos a la participación en el centro, la Junta Directiva de la Asociación del alumnado está formada mayoritariamente por mujeres. Y aunque en el ámbito del trabajo cotidiano se reproduzcan los roles de género, en el de la participación no ocurre esto.

De todas maneras, no puede hablarse de una inhibición de su participación en general si se considera que, además de trabajar (aunque no entraremos en qué tipo de trabajos ni en qué condiciones), en muchas de las alumnas recaen trabajos en el ámbito privado, doméstico, que ocupan prácticamente su tiempo libre. Situación que ya de por sí misma muestra el esfuerzo que significa acudir a las clases y a las actividades del centro por su necesidad de compatibilizar las diferentes esferas.

4.2. La participación en los centros educativos

Las principales dimensiones consideradas son que: quienes tienen más ventajas, acuden para ampliar estudios que ya tienen y/o en relación con el ocio; las personas que acuden a los niveles más bajos de la formación reglada, participan más que las de sus mismas características que no lo hacen; se refuerzan las actividades más tradicionales, las de menor participación; pese a lo cual, en los centros se adoptan respuestas creativas y alternativas, referidas tanto a la formación como a la participación; lo que no evita la existencia de una crisis de la participación en tanto medio de formación, aprendizaje e innovación que se mantiene desde hace más de dos décadas. En la actualidad hay que añadir la problemática derivada de la pandemia:

> "Claro que nos ha afectado, la gente no viene con tantas ganas porque hace frio y tienen miedo, y eso que tenemos todas las medidas: el gel, la distancia, mascarillas, ventilación, pero aun así la gente tiene miedo. [E-9]".

> "El alumnado ha tenido que ser menos, puesto que la ratio le hemos bajado dado que debíamos de poner metro y medio entre alumno y alumno. Clases que eran de 25, ahora deben de ser de 15, por tanto, la matrícula ha sido más baja. [E-11]".

4.2.1. Ampliación de estudios y/u ocio por parte de las personas con mäs ventajas

Si se presta atención a la formación no reglada, las personas que están matriculadas en los cursos suelen tener estudios previos y acuden al centro para ampliarlos. El alumnado está más interesado en aprender (informática, inglés):

> "Los que vienen a los talleres de inglés, la mayoría son personas jubiladas que fueron profesionales: directores de los bancos, maestros. Que vienen a aprender inglés para viajar. [E-11]".

> "También están las mujeres extranjeras, hay quien tiene estudios y vienen aquí para aprender el castellano, otras para integrarse… [E-12]".

Aunque esto ocurre porque lo aprendido se utiliza

> "Para presentarse a los exámenes de otras instituciones (Escuela Oficial de Idiomas, etc.). [E-6]".

Con lo cual sí que tendrían intención de conseguir un título, pero en otro ámbito, al contrario que en el caso de los talleres, más vinculados con el ocio.

El factor económico no es determinante entre el alumnado de los cursos y de los talleres. Así, en las actividades regladas sólo se paga el material, y las actividades extraescolares y no regladas se autofinancian. En general, el alumnado de los cursos no participa tanto en las actividades del centro porque lo hacen en otros ámbitos [E-1, E-6]

4.2.2. Mayor participación de las personas que acuden a los niveles más bajos de la formación reglada

El tipo de participación que se promueve en los centros es de tipo extraescolar, pues el profesorado considera esto casi más importante que los contenidos de las materias:

> "Las personas mayores que no han estudiado nunca, más allá de un cierto nivel no avanzan mucho, en general. [E-1]".

Para muchas alumnas, estas actividades son las únicas actividades aparte de las vinculadas con el ámbito privado:

> "Está el grupo de Educación de base y neolectora que es un grupo muy estable fundamentalmente de mujeres, con una media de 65 años, o que han dejado de trabajar o están jubiladas. Están viudas y tienen ganas de vivir y quieren moverse. [E-11]".

Por el contrario, otra docente dice que "van allí para aprender las materias concretas", y que esto sería un "trampolín" para que así participaran en otras actividades [E-5]. Estos argumentos no son contradictorios, ya que el estudiantado tiene la intención de aprender las asignaturas, pero el profesorado conoce la importancia de otras actividades. Además:

> "Son las que más tiempo pasan en el centro, y por lo tanto son más fáciles de motivar para que participen en las diferentes actividades que las que van a los cursos y talleres. [E-3]".

El simple hecho de querer "aprender" es un paso muy importante para muchas personas que no habían tenido posibilidad de hacerlo y cuyo ambiente cotidiano no es muy propenso para ello.

Además, la revisión de las actividades extraescolares que se efectúan en los centros, muestra que no son actividades que las personas con carencias de alfabetización realicen habitualmente:

> "Al salir y realizar una actividad cultural o una excursión o una visita aprendes más o igual que si lo ves en clase. Por eso intentamos dinamizarlo. Que se vea de cara al pueblo. [E-8]".

> "Hace dos cursos hicimos un intercambio con alumnado de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de València y la respuesta fue genial por parte de todo el alumnado, no sólo del grupo de educación base, que son los que se apuntan a todo, sino del grupo de talleres, del grupo de castellano para inmigrantes. [E-12]".

Y aunque no sea con una visión transformadora y emancipadora, al menos estas personas tienen acceso a interacciones con otra gente y a la utilización de materiales didácticos y culturales, además de las actividades lúdicas programadas en los centros, que de otra manera no disfrutarían. Esto conlleva que se amplíe su campo relacional y de participación cotidiana.

4.2.3. Refuerzo de las actividades más tradicionales

Si bien en 1999, el graduado (EGB) era la única titulación oficial que ofrecía el CEPA. En la actualidad se ha ampliado esta formación:

> "Se realiza toda la formación reglada, desde alfabetización hasta el graduado en secundaria (ESO); también la preparación para la prueba de acceso a Grado Superior; la preparación de la prueba de acceso a la Universidad de mayores de 45 años y todos los niveles de Valenciano. [E-7]".

El alumnado identifica esta formación reglada con la escolar "convencional". Esto obedece a la sobrevaloración social del aprendizaje reglado. Así, dicho alumnado suele mantener los mismos roles que en la EGB, y, por ejemplo, hablan "de usted" al profesorado [E-2], que es bastante más joven.

En definitiva, quienes acuden a las enseñanzas regladas —con la excepción del graduado—, son más fácilmente motivables y participan más en las actividades del mismo. Esto siempre y cuando se tenga claro que se trata de una implicación en eventos lúdicos y culturales, pero no en la toma de decisiones sobre el centro.

4.2.4. Crisis de la participación

Se revisan los diferentes ámbitos de participación existentes en los centros (Tabla 3):

***TABLA 3**. Ámbitos de participación*

Ámbitos	Picassent	Alcàsser	Catarroja	Alboraia	Patacona	Meliana
Consejo Escolar	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Claustro de profesorado	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Asamblea del alumnado	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Junta Directiva	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Procesos electorales	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Elaboración de clases	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Preparación de actividades extraescolares	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Participación efectiva en el funcionamiento del centro	✓	✓	✓	✓	✓	✗
Participación alumnado	✓	✗	✓	✗	✗	✗

Fuente: Elaboración propia.

El *Consejo Escolar* se reúne tres veces al año. No se hacen otras convocatorias de sesiones porque nadie las propone, ni el profesorado ni el alumnado [E-2, E-4]. Esto se debe a que se considera como un mero órgano formal. Aquí, la información de lo que se va a tratar se facilita al alumnado con más de una semana de antelación.

El *claustro de profesorado*. Es donde se toman las decisiones reales que afectan al centro, pues se considera que estos temas son función del profesorado. En este ámbito, el alumnado no hace propuestas. El profesorado indica que “ojalá las hicieran” [E-5] y que:

> "Los alumnos son consultados en los temas socioculturales, pero no en los pedagógicos. [E-1]".

De todas maneras, la relación que se establece entre el personal docente y el alumnado es diferente al de otras instituciones educativas, más personal:

> "Es necesario que ellos vean que te pueden llamar en cualquier momento, enviar un WhatsApp, decirte: "Concha, tal…", "No pasa nada, quedamos" ... No como una institución. [E-11]".

La *asamblea del alumnado* mantiene cierta independencia y, de hecho, es la que contrata al personal monitor de los talleres, participa en la organización de las actividades extraescolares y canaliza el dinero para dichas iniciativas. Aunque, en general, las opiniones del profesorado son determinantes en todos los ámbitos de toma de decisiones, se comparten con estos las decisiones que les afectan en los ámbitos en los que trabaja dicha asamblea. En las reuniones suele haber uno o dos profesores, "con derecho a voz, pero no a voto" [E-3], cuya función es la de hacer de "puente" entre éstas y los claustros. Aunque éstos no acuden a todas las asambleas.

Por otra parte, el profesorado intenta establecer estrategias para facilitar la participación en ésta, como proponer que se lleven a cabo cuando más gente haya en el centro, aunque, "sin mucho éxito" [E-1]. También se paralizan las clases para que la gente pueda acudir, aunque la afluencia no suele ser masiva, "unos 35 de los más de 400 matriculados" [E-2], muchos de los cuales acuden y votan precisamente porque se paran las clases.

Se observa cierta actitud paternalista, que fomenta poco la participación real en la toma de decisiones de las actividades a realizar por parte del alumnado:

> "Todo no puede ser merendar, eso no se lo puedo llevar, es como con los niños, vamos a hacer eso, pero también lo otro (actividades más culturales) [E-11]".

Lo que realmente funciona en el trabajo cotidiano es la *Junta Directiva*. Ésta se renueva cada año y se reúne una o dos veces al mes, es aquí donde se suelen organizar las distintas actividades que proponen. En

cuanto a su funcionamiento, el alumnado decide los temas a tratar, aunque no entran en el contenido de las clases ni los materiales de estudio/trabajo. Para conseguir la participación, el mayor dinamizador es el estudiantado:

> "El mejor dinamizador de lo que se hace en la Escuela de Adultos es el propio alumnado, sigue siendo muy importante el boca-oreja, a las amistades a los conocidos… [E-10]".

Alguna asociación mantiene contactos con la Federación de Asociaciones de Alumnos y se observa cierta coordinación de los centros a través de la Coordinadora Comarcal, donde se elaboran materiales comunes.

> "Entre las Escuelas de adultos de la Comarca estábamos hablando de hacer unas olimpiadas de matemáticas, de cifras y letras y hacer actividades, que cada año se hiciera en un centro, y así nos relacionamos con alumnos de otros centros y otros pueblos [E-11]".

En las *clases*, el alumnado casi nunca interviene en las decisiones sobre los objetivos a cumplir, ni acerca de cómo utilizar el horario. No obstante, el profesorado suele tener en cuenta el ritmo del alumnado, aunque basándose en su intuición. De forma generalizada, la mayoría de las actividades se hacen porque el profesor implica al estudiantado. En general resulta sorprendente el alto nivel de compromiso del personal docente con un gran voluntarismo a la hora de dinamizar la participación y esto se observó claramente durante el confinamiento generado a raíz de la COVID 19:

> "Había alumnado más mayor que hacía los trabajos a mano, porque no tenía ordenador, y nos enviaba una foto, otros que hacían el trabajo a mano y nos lo entregaba en la panadería… claro es un pueblo…. Incluso, alguno nos llevaba los trabajos a nuestra casa…. [E-10]".

Las estructuras de participación de los CEPA, dependen, en gran medida, del equipo docente y de la trayectoria y sinergias generadas. De esta manera, encontramos con mucha diversidad de estrategias. Se observan escuelas de personas adultas muy movilizadas desde hace años:

> "Existe asociación de alumnos desde hace muchos años, en el año 1992 o 1993, a raíz de que los talleres que teníamos, el Ayuntamiento decidió recortarlos y la gente se organizó y participó tomando ciertas iniciativas, para defender las actividades de la escuela. [E-9]".

En algunas ocasiones no existen estructuras de participación, nunca se han generado ni se han creado dinámicas lo cual provoca que, en la actualidad, al intentar modificar esta situación, el equipo docente, se encuentren ciertas reticencias y bloqueos:

> "No hay una asociación de alumnado porque el centro es muy pequeño. Y no puedes crear porque de un curso a otro, el alumnado cambia mucho. [E-11]".

> "Aunque queremos cambiar, aquí se han estado haciendo las cosas de la misma manera de trabajar desde 1986, y cambiar esa dinámica de repente, cuesta. [E-12]".

No obstante, la participación ha ido evolucionando y el uso de las actividades del Centro suele ser progresivamente mercantilista:

> "Me gustaría decir que hay más participación (que antes), pero creo que no. Hay más canales de participación, pero la gente es menos participativa que antes. Yo me apunto a las cosas como si fuera una academia y después me voy. [E-9]".

En definitiva, los procesos electorales están marcados por la atonía y la falta de interés. Existe implicación del alumnado en la preparación de las actividades extraescolares, pero no una participación efectiva en el funcionamiento de los centros, en general. Las decisiones importantes las toma el profesorado. Por consiguiente, existe crisis en la participación en los CEPA.

5. LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS COMO "REPRODUCTORA"

En el sistema educativo de personas adultas actúan fuerzas sociales y dispositivos de selección y estratificación (Freire, 1994), instrumentos de encubrimiento del desempleo o del consumismo de títulos (Hermoso, 2000) conflictos, clientelismo y relaciones de poder (Paré y Lazos, 2003) que reflejan la condición social del alumnado, su capital cultural, la socialización familiar y del entorno, y no simplemente sus características personales (Romero, 2012).

Esta determinación se observa en las tres primeras dimensiones analizadas, sobre todo en la tercera, en la educación básica, en la que perviven los roles asignados tradicionalmente a cada género.

Asimismo, los resultados de la primera (gran diferencia entre los fines educativos y las prioridades reales reflejadas en los recursos invertidos) están de acuerdo con lo indicado por Cabello (1993) dado que hay demasiada distancia entre la teoría o las grandes orientaciones sobre EPA y la realidad. Precisamente, esta situación es la que hace legítimo desconfiar de las conjeturas romántico-idealistas que consideran la formación como una píldora mágica capaz de curar todos los males, pues esto facilita ignorar u obviar estas condiciones que pueden hacer que la educación alcance su potencial (Romero, 2012).

Igualmente, la dimensión 2 (las carencias en la implementación de la legislación), tiene como consecuencia que los presupuestos destinados a esta formación se reducen progresivamente y la EPA no se contempla en el mapa escolar (Hermoso, 2000). En el estudio se observa, entre otros, como actúa un gobierno conservador, sin voluntad política ni presupuestaria, cuyas partidas se reducen progresivamente desviándose hacia la iniciativa privada.

Podríamos llegar a la misma conclusión a priori del resultado del análisis de las dimensiones 4 (ampliación de estudios y/u ocio por parte de las personas con más ventajas), 6 (refuerzo de las actividades más tradicionales, las de menor participación) y 8 (crisis de la participación en tanto medio de formación, aprendizaje e innovación).

5.1. Educación y participación: una relación compleja

Para justificar la necesidad de la formación de personas adultas se acude a su función compensatoria (Gabarda, 2015; Medina, 2017), para paliar males que tienen sus raíces en la incapacidad de los sistemas educativos (nula o deficiente escolarización); económico-productivos (imprevisión sobre las demandas por las nuevas técnicas y sistemas de empleo). Sin embargo, los resultados de la dimensión 4 concuerdan con los de diferentes autores (Cabello, 1993) que afirman que las personas con menos ventajas, -que sacarían más provecho de estos programas- son

más apáticas y participan menos. Por el contrario, las personas que están más capacitadas para aprovechar la oferta educativa y son más activas, son las ya favorecidas. En el sentido de que disponen de alguna formación, status ocupacional e ingresos, motivaciones o cultura para buscar salida a su situación según sus propias necesidades.

Atendiendo a la dimensión 6, la identificación con la escolaridad obligatoria y la orientación hacia la titulación reforzarían las formas de trabajo más tradicionales. De alguna forma podría pensarse que esto favorecería la participación más limitada, representativa, frente a la participativa o emancipadora (Canales, 2006). Sin embargo, las personas que acuden a las enseñanzas regladas son las que más participan en las actividades de los centros.

También en el factor octavo se comprueba como el funcionamiento de la toma de decisiones es cada vez menos democrático (Hermoso, 2000). Establecer una estructura de gobierno formal representativa cubre las apariencias sin entrar en conflictos, pero no garantiza la participación (San Fabián, 1994). La implicación ciudadana es un continuo que refleja diferentes grados. Sin embargo, la situación descrita coincide con el hecho de que la formación de personas adultas ha ido perdiendo cada vez más el carácter de proyecto político emancipador que las prácticas renovadoras habían aportado (Hermoso, 2000), quedándose en el mero asistir y obedecer-colaborar (Cabello, 1993).

Esta relación compleja también se observa en la participación de los miembros de los CEPA, como colectivo, en otros ámbitos locales (dimensión 9). Sin embargo, la participación comunitaria real en las decisiones sobre el currículum es superficial, cuando no ficticia, metafórica y manipulada. Ni el profesorado ni las instituciones están dispuestos a compartir la responsabilidad sobre las decisiones, puesto que esto implicaría distribuir el poder, y la ciudadanía, en general, muestra más bien indiferencia ante el hecho de compartir las decisiones de diseño y aplicación de las políticas educativas (Cabello, 1993).

Esta complejidad se ve reflejada, también, en lo indicado respecto de la flexibilidad en la educación que puede permitir iniciativas, pero también manipulación o injerencias políticas (dimensión 1). También en el

contraste entre las dimensiones 4 y 5, en las que se refleja que las personas con menor nivel educativo participan más que las que tienen un nivel más alto, al menos en las actividades del centro.

6. LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS COMO "CUALIFICADORAS"

Por otra parte, la política educativa de personas adultas se origina como compensación de las carencias de la formación básica y profesional. La formación de las personas por parte de cualquier ideología comprende un proceso simultáneo de "sometimiento", "constrictivo" y de "cualificación", "habilitante", puesto que las personas enseñadas por las interpelaciones ideológicas se preparan también a su vez para "cualificar" a éstas, en el sentido de especificarlas y modificar su ámbito de aplicación (Romero, 2012).

Este proceso de "cualificación" se observa especialmente en las dimensiones 5 (mayor participación de las personas que acuden a los niveles más bajos de la formación reglada) y 7 referente a las respuestas creativas y alternativas a lo "oficial".

En el primer caso, "es esencial comprender que el analfabetismo en sí mismo no es el obstáculo original. Es producto de una limitación más temprana que luego se convierte en un obstáculo. Nadie elige ser analfabeto. Se es analfabeto en razón de condiciones objetivas" (Freire, 1994, p. 39). En el mismo sentido, según la dimensión 3, aunque la educación reproduzca los roles de género en el trabajo cotidiano, la iniciativa de la participación del alumnado la llevan las mujeres, que son mayoritarias en los CEPA, al contrario de lo que ocurre en la sociedad en general.

Asimismo, los resultados del factor 7º están en consonancia con lo indicado por diferentes autorías. Estas instituciones, como otras, están formadas por un conjunto de comportamientos regularizados que emergen de estructuras de normas, reglas, normas y convenciones existentes en la sociedad y que permiten a sus integrantes y grupos actuar y negociar (Paré y Lazos, 2003). Sobre esta base, Paré y Lazos (2003) difuminan la diferencia entre "regla" y "práctica", encontrando que existe una

configuración móvil que está siendo constantemente reelaborada de tal modo que las prácticas cotidianas podrían constituir instituciones en un momento dado. Esta estructura móvil de reglas conforma la red social donde las personas y grupos actúan y conviven por medio de prácticas sociales, también dinámicas, que son negociadas constantemente en el proceso de conocimiento y relaciones de poder.

En este sentido, la planificación y realización del currículum depende del profesorado y de las condiciones de los centros, lo que da como resultado distintos horarios en la enseñanza reglada (con idénticas instrucciones), proyectos dispares y formas de organización diversas. En este marco, en las prácticas específicas de los centros hay respuestas creativas y alternativas a las condiciones del contexto incluso, como en algunos CEPA a veces se va por delante de la normativa y los recursos propios (Cabello, 1993), incluyendo acciones informales de “resistencia" que la gente común.

En este sentido, la formación de personas adultas también puede actuar como un ámbito en el que, sobre la base de perspectivas de la educación para la emancipación, los movimientos sociales trabajen por una distribución justa del capital cultural, creando nuevos espacios de cultura como otra posibilidad (Freire, 1994; Hermoso, 2000; Marín y Salgado, 2015).

Precisamente, las perspectivas de la educación para la emancipación consideran muy importante considerar los sistemas social, político, cultural, educativo y económico que se resisten a la transformación social (escuela, familia, administración pública, medios de comunicación, etc.) para posibilitar propuestas de cambio y mejora en los centros que partan de un mejor conocimiento y un análisis crítico de la situación (Cabello, 1993).

7. CONCLUSIONES

La EPA ha venido empleándose -durante mucho tiempo- como mecanismo de resocialización o socialización tardía, ofreciendo oportunidades educativas estancas, que sirvieran sin más como mecanismo compensador y de ajuste progresivo de la población en el terreno laboral y

cultural, sin obviar las repercusiones positivas que dicha educación puede tener. Pero, aunque el fin educativo imperante sea obtener una persona "eficaz", que se amolde al sistema económico existente, debe tenerse en cuenta que su fin no es sólo formar personas que comparten necesariamente la lógica del sistema, sino también generar resistencias.

En este sentido, la EPA puede crear nuevos espacios de cultura como otra posibilidad, puede dar lugar a otras oportunidades alternativas, generando relaciones complejas, contextos probables de acción que coexistan con entornos novedosos, deseables e inciertos, pero no irrealizables, mediante la promoción de acciones de acuerdo con cambios probables a corto plazo.

8. REFERENCIAS

Badré, B. & Jean, A. (2020). The Post-Pandemic Recovery's Missing Link. Project Syndicate, 18 September.

Blanco, I., Gomà, R. & Subirats, J. (2018). El nuevo municipalismo: derecho a la ciudad y comunes urbanos. GAPP, 20, 14-28.

Bringel, B. & Pleyers, G. (2020). La pandemia y sus ecos globales. En Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia (pp. 9-32). CLACSO.

Cabello, M. J. (1993). Currículum y profesorado en educación básica de personas adultas. Cuadernos de Pedagogía, 212.

Canales, A. (2006). La participación social en educación: un dilema por resolver. Perfiles educativos, 28(113), 64-80.

CE (2012). Agreement and programmes in SPAIN for the period 2014-2020, Ares (2012)1228388, 17 de octubre. https://ec.europa.eu/reginal_policy/archive/what/future/pdf/partnership/es_position_paper.pdf

Criado, M. (2014). Participar: la ciudadanía activa en las relaciones estado sociedad. Dykinson.

Della Porta, D. (2020). Movimientos sociales en tiempos de Covid-19: otro mundo es necesario. En B. Bringel & G. Pleyers (eds.), Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia (pp. 175-179). CLACSO.

Freire, P. (1994). La naturaleza política de la educación. Planeta-De Agostini.

Gabarda, V. (2015) El aprendizaje en la edad adulta. Características definitorias y diferenciales. Universidad Internacional de Valencia.

Generalitat Valenciana (1995). Ley 1/95 de 20 de enero de la Generalitat Valenciana, de Formación de las Personas Adultas.

Gómez, G. (2018). Indicadores para definir la participación ciudadana y/o política. Una propuesta: de lo personal a lo público. En Candón-Mena, J. (coord.). Actas del II Congreso Internacional Move.net sobre Movimientos Sociales y TIC (pp. 176-189). Compolíticas.

Hermoso, T. (2000). Necesidades y motivos de participación de las personas adultas en educación formal: un estudio en los centros públicos de educación de adultos de Valencia, tesis doctoral, Universitat de València.

Iñiguez, T. & Marcaletti, F. (2016). Participación de los adultos maduros en actividades educativas en España: obstáculos y factores motivacionales. Acciones e Investigaciones Sociales, 36, 141 a 168.

Jáuregui, G. (1994). La democracia en la encrucijada. Anagrama.

Knowles, M. S. (1980). The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to andragogy. Cambridge Books.

LBDPCE. (2014). Libro Blanco de Democracia y Participación Ciudadana para Euskadi. Departamento de Justicia y Administración Pública, Gobierno Vasco.

Levante-EMV. (1998, 28 de enero). La diputación suprime plazas docentes en las escuelas de adultos de Silla y Sedaví.

Marín, C. A. & Salgado, P. A. (2015). Educación de adultos y Movilización ciudadana. Itinerario Educativo, 65, 209-222.

Martín, A. (2003). La participación política de las poblaciones inmigrantes a través de las redes asociativas. 6th European Sociological Association Conference [Stream 9: Political Sociology], Murcia.

MASEPA (1997). Los docentes piden al PP que sitúe la formación de adultos en el objetivo central de Educación. Mesa dels Agents Socials per L'EPA. Levante-EMV, 5 de noviembre.

Medina, O. (2017) Universidades populares y pedagogía social. Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds, 10, 71-97.

MEC (1986). Libro Blanco de la Educación de Adultos. Ministerio de Educación y Cultura.

MEC (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Ministerio de Educación y Cultura.

Paré, L. & Lazos, E. (2003). Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental. Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Sociales - Plaza y Valdés.

Quintano, J. (2014). Educación y participación ciudadana en la edad adulta y la vejez. En Hernández Huerta, J. L. (coord.), En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias (pp. 55-64). FahrenHouse.

Romero, J. (2012). ¿Socialización política "programada"? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. En N. de Alba, F. F. García & A. Santisteban (eds.), Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Vol. I (pp. 257-276), Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales - Díada E.

San Fabián, J.L. (1994). La participación. Cuadernos de Pedagogía, 222.

Schroeder, R. & Vilo, M. (2020). Espacio público y participación ciudadana: resignificaciones en tiempos de COVID-19. Boletín geográfico, 42(1), 105-133.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Paidós.

UNESCO. (1997). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, 14-18-Julio.

DESIGUALDADES FISCALES E IDENTIDAD TERRITORIAL EMPRESARIAL DURANTE LA PRIMERA OLA DE LA PANDEMIA: LOS CASOS SINGULARES DE ARGENTINA, ESPAÑA Y CHINA

LILIANA B. FREIRE FERRER
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ROSA MECHA LÓPEZ
Departamento de Geografía
Universidad Complutense de Madrid, España

1. INTRODUCCIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico[55] (OCDE), y dio a conocer el 25 de marzo de 2020 doce puntos indicativos a nivel global, entre los que destacamos para el presente trabajo los siguientes:

El punto 2.- Las consecuencias de la crisis son graves para todos, pero los pobres serán los más afectados en especial los países frágiles, donde los sistemas de salud, las estructuras de gobierno y las redes de protección social son insuficientes, los efectos económicos posteriores podrán ser sumamente perjudiciales, en especial para las personas que ya son vulnerables, y podrán poner en peligro la estabilidad económica y política, la desaceleración económica, la cantidad de exportaciones y los ingresos del turismo y los flujos de salida de capitales están reduciendo los ingresos tributarios y empeorando la duda soberana.

El punto 4.- Los miembros del Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE, pusieron en marcha importantes respuestas nacionales e

[55] El 25 de marzo, se realizó una Declaración conjunta del Comité de Ayuda -CAD- de la OCDE.

internacionales. En calidad de principales socios financieros del sistema multilateral, hicieron el llamamiento del Secretario de Naciones Unidas –ONU- y el Secretario general de la OCDE para que los países eviten que esta crisis frustre los esfuerzos de Desarrollo sostenible en especial en los países en desarrollo.

El punto 12.- En calidad de Comité, mantuvieron estándares y mecanismos de rendición de cuentas en la asistencia. Compartir información, mejores prácticas, datos y recursos sobre que funciona para contrarrestar el virus. Extraer lecciones de la crisis y experiencia para orientar opciones de política durante la recuperación y fortalecer los esfuerzos para cumplir la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

El 3 de Abril, el Dr. Pascal Saint Amans[56] dio a conocer una serie de recomendaciones fiscales para que las naciones enfrentaran el efecto económico de la pandemia, se detallan:

1. Exentar o diferir el pago de las contribuciones de seguridad social para los patrones y trabajadores independientes, así como los impuestos relacionados con la nómina. Empresas y sectores afectados podrían beneficiarse de la exención de los impuestos de nómina y las contribuciones a la seguridad social, para reducir de inmediato los costos laborales.

2. Proporcionar concesiones fiscales para los trabajadores de la salud y otros sectores relacionados con emergencias sanitarias. Este punto está pensado para recompensar a las personas por trabajar horas extras y en condiciones potencialmente peligrosas. Los gobiernos deberían otorgar concesiones fiscales o incentivar a los trabajadores jubilados a reincorporarse temporalmente a la fuerza laboral asegurando sus derechos de pensión.

3. Brindar tiempo adicional para la presentación de obligaciones fiscales.Se deben ajustar los requisitos de presentación y pago

[56] Director del Centro de Política y Administración Fiscal de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE. 3 de Abril 2020: https://www.oecd-forum.org/badges/662-tax.

de impuestos y esquemas de pago anticipado. Los gobiernos deben brindar reembolsos más rápidos a los contribuyentes, mejorando los servicios al contribuyente e implementando estrategias claras de comunicación.

4. Aplazamiento de pagos de IVA, aranceles o impuestos especiales para artículos importados.

5. Acelerar las devoluciones de IVA.

6. Simplificar los procedimientos para solicitar facilidades de pago del IVA de ejercicios anteriores no pagados. También reducir el período mínimo de demora en el pago que se requiere para el IVA en las facturas emitidas para ser elegible para obtener la facilidad.

7. Diferir o ajustar los pagos provisionales de los impuestos sobre la renta de las empresas sobre la base de un resultado tributario esperado.

8. Aplazamiento o exención de impuestos que se recaudan sobre una base impositiva que no varía con el ciclo económico inmediato.Este punto se refiere principalmente a impuestos sobre la propiedad o impuestos sobre el volumen de negocios.

9. Aumentar la generosidad de las provisiones de pérdidas anteriores.Las recomendaciones describen la información que deberían ser desplegadas por los gobiernos, en especial las medidas tributarias, ya que tienen en la política fiscal, uno de los principales mecanismos para hacer frente a la urgencia en la liquidez y el trabajo a través de los incentivos fiscales, en la localización geográfica y en los acuerdos de colaboración por parte de los gobiernos de China, España y la República Argentina, que se pasan a analizar desde el comienzo y hasta los primeros días de mayo.

2. LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA Y DESIGUALDADES EN LOS TERRITORIOS DE ESTUDIO

La investigación se ha realizado en tres países de tres continentes diferentes (América, Europa y Asia) con indicadores demográficos y de desarrollo humano muy dispares, como se puede ver en la siguiente tabla.



País	Población (Miles)	Población activa	Superficie km2	Densidad Hab/km2	IDH (nº en ranking)
Argentina	44.938,72	20.772.672	2.780.400	16	0,830 (48)
China	1.397.715,00	781.074.570	9.326.410	652	0,758 (85)
España	47.076,78	23.120.097	505.370	93	0,893(25)

Fuente: web: https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL?name_desc=false

3. INCENTIVOS FISCALES PARA PALIAR LA URGENCIA DE LIQUIDEZ Y TRABAJO

3.1. La liquidez

3.1.1. ¿China aplica una receta para su economía?

El Banco Popular de China, BPC, llevó a cabo en marzo el mayor recorte desde 2015 en las tasas de interés de una de sus principales herramientas de inyección de liquidez, los acuerdos de recompra inversa a 7 días, dejándolas en su mínimo histórico.[57]

La institución anunció la inyección de 50.000 millones de yuanes (7.041 millones de dólares) en el sistema financiero chino mediante estos "repos" a 7 días con una tasa de interés del 2,2%.

Ese tipo de 20 puntos básicos inferior al establecido hasta ahora, del 2,4%, fijado a principios de febrero para contrarrestar los efectos económicos del covid-19.

La consultora Capital Economics considera que "en la práctica, la rebaja no supondrá una gran diferencia inmediata en los costes de financiación de los bancos" aunque sí permitirá al Banco mantener bajas las tasas interbancarias. Para Julián Evans-Pritchard, analista de esa empresa, es probable que bajen los tipos de interés de otras herramientas como los servicios de préstamos a mediano plazo y de la tasa referencial para créditos.[58] "El trabajo del Banco no ha terminado aún, y prevemos esfuerzos para reducir los costes de financiación de los bancos en los próximos meses". Tratará de aliviar la presión a las entidades bancarias que se vieron sometidas en estos meses, vía nuevos préstamos o relajación en los pagos de créditos existentes, para sostener a las empresas. No obstante, para conseguir que la economía recupere la tendencia

[57] El 30/3/2020: https://www.lavanguardia.com/vida/20200330/48168983037/el-mayor-recorte-en-5-anos-pone-tipos-de-repos-de-china-en-minimo-historico.html

[58] El 30/3/2020:
https://cincodias.elpais.com/cincodias/2020/03/30/mercados/1585556216_957276.html

anterior al brote, “se necesitará mucha más flexibilización, especialmente en términos fiscales”.

Analizando los informes financieros de las empresas cotizadas, Shen Jianguang halló que cerca de la mitad de los grupos de hoteles, alimentación y ocio de las bolsas especializadas en tecnología de China afrontan riesgos de liquidez a corto plazo. Se calcula que los beneficios anuales de las compañías de las principales bolsas caerán una media del 30%.[59]

En Mayo, el Banco Central y el regulador bancario de China anunciaron que pequeñas y medianas empresas podrían solicitar un aplazamiento en pagos de la deuda e intereses que venzan a mitad del año.

Qin Nan, que gestiona una empresa de sistemas de depuración de aire en Pekin, descubrió que no era tan fácil conseguir la ayuda supuestamente ofrecida a las pymes. Cuando pidió a su banco que aplazase la devolución de un préstamo, éste se negó argumentando que tiene una cuota limitada de aplazamientos.

Esto ha castigado a las promotoras inmobiliarias, según el Banco Mercantil de China, las ventas de suelo están más de un 25% por debajo de los niveles medios. Mientras los nuevos casos se estabilizan en China, las cosas están empeorando en EEUU y Europa. Una ralentización sincronizada afectará a China.

Una caída anual del 17% del valor de las exportaciones comunicado por la administración de aduanas de China, la mayoría de los datos oficiales del período no se conocen por el momento.

Las autoridades suelen citar datos que sugieren que la inmensa mayoría de las compañías han vuelto a trabajar. Pero los analistas advierten que esas cifras sólo reflejan las empresas que tienen la aprobación para operar, implica que muchas compañías pueden seguir trabajando por debajo de sus niveles actuales.

[59] Shen Jianguang, economista jefe de la filial de servicios financieros de JD.com, el 16 de marzo en “China ya pone la máquina de la economía en marcha” https://www.expansion.com/economia/2020/03/16/5e6eb478e5fdeae7408b45c7.html

Sobre un índice del Banco Mercantil de China, que utiliza las imágenes de los satélites para controlar la actividad nocturna, da como dato que del 60% de los 143 mayores centros industriales del país, había reanudado las operaciones. G7 Networks, una start up que recopila datos de los GPS de alrededor del 20% de los vehículos de carga de China, ha publicado datos diarios que reflejan una rápida recuperación de los envíos por camión realizados habitualmente por las grandes empresas.

Tradicionalmente cuando la demanda China se hunde, las empresas siderúrgicas se limitan a exportar más. Pero esta opción podría no existir ahora que los mercados como Corea del Sur luchan con propios brotes víricos, advierte Sebastían Linis, analista de SyP Global Platts.[60]

3.1.2. Según las recomendaciones de la Unión Europea, ¿cómo responde España?

La Dirección que coordina la política fiscal en la Comisión Europea, ha adoptado dos medidas que son necesarias, la primera relativa al pacto de estabilidad, la segunda es relativa a la política de ayudas del Estado.

La crisis de 2008, fue crisis económica, los Estados miembros no se sentían obligados a aplicar estrictamente las normas presupuestarias con el fin de lograr y mantener la sostenibilidad fiscal, además de no haber incorporado la buena gobernanza fiscal a su legislación. Todo esto se corrigió construyendo un marco sólido y eficaz en materia de coordinación y supervisión de políticas fiscales de los Estados miembros, en el cual la Comisión controlaría tanto el déficit público (no podría exceder del 3% del PIB) como ratio de deuda pública (no podría exceder del 60%).

Esta regla de oro se ha aplicado a todos los Estados de la eurozona, y en algunos casos, como en España, derivaron en duros ajustes impuestos.

---

[60] Shen Jianguang, economista y jefe de la filial de servicios financieros de SDcom, cree que las esperanzas iniciales de que se produzca un repunte tras el primer trimestre disminuyen a medida que el impacto de la epidemia sobre las cadenas de suministro y consumo queda más patente "para que el crecimiento supere el 6% será necesaria una política coordinada de ayuda fiscal y monetaria para animar a la gente a gastar".

La cláusula de escape del marco fiscal está activada, permitiendo a los Estados miembros romper la regla de oro.

La segunda medida adoptada por la Comisión, ha sido fijar un marco temporal en el que se definen las condiciones en las que los Estados podrán otorgar ayudas a las empresas con el objeto de poner remedio (en aplicación del artículo 107.3.b del TFUE). La competencia exclusiva en el control de las ayudas de estado la tiene la Comisión.

Las ayudas aceptadas autorizan a que los estados puedan establecer regímenes de subvenciones o de ventajas o exenciones fiscales, siempre que la medida no exceda 800.000 euros por empresa, se encuadre en un marco general y se otorgue antes del 31 de diciembre de 2020. Para determinados sectores la cuantía es más limitada (la agrícola o la pesca los umbrales son de 100.000 y 120.000 euros para el pesquero y acuícola). Pueden autorizar la concesión de préstamos públicos con tipos de interés bonificados a empresas con problemas de liquidez.

Trasciende en el confinamiento de Europa:

I. Suspender pago de hipotecas.

II. Diferir impuestos por unos meses. España estableció una moratoria de 6 meses para el pago de impuestos a pymes y trabajadores autónomos.

III. Préstamos a empresas, se dispuso una línea de financiación específica a través del Instituto de crédito oficial para atender las necesidades de liquidez de las empresa y trabajadores autónomos del sector turístico. También ofreció créditos a los sectores más afectados.

IV. Financiamiento de la reducción de horas de trabajo, se aprobó un plan de apoyo a las empresas que tengan que reducir horas.

En Bruselas se dio luz verde para el Programa Europeo de reconstrucción.[61] La cumbre europea ha respaldado la creación de un fondo de

[61] El 23/4/2020: https://elpais.com/economia/2020-04-23/el-consejo-europeo-respalda-el-lanzamiento-de-un-plan-de-reconstruccion.html

recuperación ligado al presupuesto plurianual de la Unión Europea. Las discrepancias sobre el monto del fondo y sobre su reparto fueron evidentes.[62]

La Comisión Europea presidida por Úrsula Von der Leyen, se comprometió a presentar un proyecto, en principio de acuerdo, debería movilizar los 1,5 billones de euros.

En una primera negociación, permitió aprobar las medidas pactadas por los ministros de Economía de la zona euro, un plan que prevé líneas de crédito para el gasto sanitario a través del Mecanismo Europeo de Estabilidad, que ofrecería a España más de 25.000 millones de euros, un plan de préstamos para financiación de las regulaciones de empleo, con 100.000 millones y un programa de avales gestionados por el Banco Europeo de Inversiones en 200.000 millones de euros.

En segundo lugar, la cumbre encargó a la Comisión, el diseño del fondo de reconstrucción, que será evaluar las necesidades financieras tras verificar el daño sufrido por los diferentes sectores. Sólo en turismo, Thierry Breton, comisario europeo de Industria estimó 300.000 millones de euros para recuperar la actividad previa.

Ángela Merkel, reconoció que la intervención deberá ser enorme y ha mencionado como punto de partida la cantidad de un billón de euros.

El acuerdo se articulará mediante una ampliación del nuevo Marco Financiero Plurianual y un programa de recuperación basado en la emisión de 323.000 millones de euros en deuda respaldada por el presupuesto comunitario. Se trata del mayor endeudamiento conjunto del club en toda su historia. Bruselas confía en que la combinación de estos recursos con otros instrumentos financieros de nuevo cuño permitirá movilizar entre 1,4 billones y 1,6 billones de euros entre capital público y privado. Inyección equivalente, como mínimo al 10% del PIB, que considera imprescindible para recuperar la economía y, reequilibrar la

[62] El presidente del Consejo Europeo, Charles Michel, se ha mostrado optimista porque percibe una voluntad política de trabajar juntos y llegar a compromisos.

situación del continente, para evitar que la crisis deje a algunos socios sin posibilidad de seguir el ritmo económico del resto.

3.1.3. ¿Cuáles fueron las regulaciones del Banco Central de Argentina?

A la inmovilidad que impone la pandemia se contrapone el vértigo de un dólar que reclama cada vez más medidas. Las claves para entender a este dólar, según las cinco medidas ejecutadas por el Banco Central a partir del 27 de abril:

- Piso para la tasa de los plazos fijos minoristas: los rendimientos venían bajando, acompañando el recorte de la tasa de referencia, la leliq. Pero el derrumbe fue vertiginoso, del 56% que pagaba un plazo fijo minorista a comienzos de octubre a menos del 19% a mediados de abril. La tasa que establece el BCRA se desplomó en el período de casi 86% a 38%. Combinado con la necesidad de emitir, el exceso de liquidez agudizó el problema. La entidad dispuso entonces una tasa mínima de 26,6 %, que surge del 70% de la tasa de política monetaria. El ahorrista aún queda frente a una inversión que no le gana a la inflación.

- Restricción para que bancos y exportadores operen cauciones. Sólo en marzo se emitieron 5.750 millones dólares. La sobreabundancia de pesos llevó las tasas de las cauciones a niveles irrisorios (una caución es un préstamo entre privados que se realiza a través de la bolsa y que está garantizado por activos en la cuenta). Lo importante es que la tasa para endeudarse en pesos vía esta herramienta llegó a casi cero creando un incentivo para dolarizarse.

- Aumento de la tasa de pases pasivos: en la misma línea de mejorar los rendimientos en pesos que ofrecen los bancos, el Banco Central aumentó el 11,4 % al 15,2% la tasa de los pases pasivos. Los pases pasivos son préstamos de un día que hacen las entidades al organismo que le permiten esterilizar pesos al igual que las leliq. No es casual que el organismo haya

mejorado la remuneración en un momento en que está empezando a retirar pesos y lo está haciendo con pases pasivos

- Eliminación del encaje bancario para los fondos T+0: conocidos en la industria money market, son productos de mínimo riesgo, con liquidez inmediata, muy utilizados por ejemplo por empresas para el manejo de la caja. El Banco Central, buscó mejorar el rendimiento que pueden ofrecer estos instrumentos sin necesidad de ir, una vez más, al mercado de cauciones. Por eso eliminó el encaje que se exige a los bancos por las cuentas que mantienen estos fondos.

- Limitación de la tenencia de dólares de los fondos comunes: la regulación limita al 25% la tenencia de dólares en fondos en pesos y en fondos en dólares pero que emitieron cuota partes en pesos, con un cronograma escalonado de adecuación de las carteras.

3.2. La implementación

3.2.1. Medidas orientadas hacia tres objetivos

Ya en las vísperas de la apertura de Wuhan, la economía china da muestras de estar curándose, el PMI manufacturero de marzo repuntó hasta los 52 puntos, frente al mínimo de la serie histórica registrado en febrero de 35,7 puntos.

Ahora comienza el reto de comprobar si las medidas puestas en marcha por el Ejecutivo durante esos meses han servido para limitar los efectos económicos de la crisis sanitaria. Todas ellas han estado orientadas a tres objetivos y que han sido recomendadas por la OECD:

- Dar apoyo a las empresas para evitar quiebras e impagos y limitar la inestabilidad en el sistema financiero;

- compensar las pérdidas de ingresos de compañías y hogares;

– Y estimular la actividad económica para lograr una recuperación rápida, explica Chistine Peltier economista de BNP Paribas.[63]

Los resultados se han apreciado en forma de la confianza de los inversores: el CSI 300 cede un 9% en el año mientras que el Hang Seng cae un 17%, casi la mitad de los desplomes registrados en España (-31%) o EEUU, con el Dow Jones perdiendo más de un 25%.

Durante estas semanas el Gobierno chino ha puesto en marcha medidas fiscales. El gobierno chino aún podría implantar medidas gracias a la solidez de sus finanzas y a las elevadas reservas del Banco Central, aunque en el ámbito monetario, las acciones estarán más limitadas por los esfuerzos realizados por los Ejecutivos locales y la deuda de las empresas.

3.2.2. ¿Cómo han respondido las administraciones en España?

Una de las cuestiones más debatidas es por qué no aprueba la Comisión medidas en el área de la fiscalidad para todos los Estados. La razón es que la soberanía fiscal pertenece a los Estados miembros, sobre todo en lo relativo a fiscalidad directa, dado que el IVA y otros impuestos indirectos ya están armonizados en la Unión Europea. La Comisión puede sugerir, que se tomen medidas en el ámbito de la fiscalidad, incluso si son contrarias a la normativa de ayudas de estado. Pero ni la Comisión ni la OCDE pueden forzar a un Estado a tomarlas.

La mayoría de los estados han tomado como medidas el aplazamiento de impuestos propios (IRPF, IS, IVA), han flexibilizado los pagos fraccionados, la compensación de créditos y débitos, aprobación de reglas de carry-back de pérdidas derivadas de la situación actual, aprobación de nuevas deducciones e incentivos fiscales en el impuesto sobre sociedades o facilitar compensación de bases negativas.

En abril, el FMI estimaba que el PIB se contraerá un 8% en este año, para ello, todas las administraciones tributarias del país pusieron en

[63] El 5/4/2020
https://cincodias.elpais.com/cincodias/2020/04/03/economia/1585934542_840194.html

marcha una respuesta generalizada tiene rebajar la presión fiscal sobre los contribuyentes.

El gobierno central sumó una ampliación de los plazos tributarios, a su plan inicial de aplazamientos mientras ultima una rebaja del IVA de las publicaciones electrónicas. Las comunidades autónomas están ampliando los plazos de pagos de impuestos cedidos o de su abanico de tributos propios. A escala local, los ayuntamientos suspendieron el cobro de tasas durante el confinamiento, como las que gravan las terrazas de bares y restaurantes.[64]

El Consejo General de Economistas, asesores fiscales como los de Aedaf y consultoras como EY defienden la necesidad de "generalizar" las moratorias tributarias para dar algo de aire a los contribuyentes. Sin embargo, analizan que el margen es limitado y la herramienta requiere precisión, habida cuenta de que sólo la recaudación estatal podría resentirse este año en 40.000 millones de euros (18% menos), en un momento en el que, como viene alertando el Ejecutivo central, los ingresos públicos son necesarios para reforzar la sanidad y atender la crisis socioeconómica.

*Hacienda permite retrasar el pago de hasta 17.600 millones en impuestos:

La palanca tributaria es una herramienta que utiliza el gobierno español, en marzo, un Consejo de Ministros extraordinario aprobó un aplazamiento fiscal. También los impuestos fueron una de las vías de actuación. Se permite a pymes y autònomos retrasar el pago de hasta 17.558 millones de euros.

La primera de las medidas se dirigió a pymes y autónomos con una facturación anual inferior a los seis millones de euros, en 2019.
La iniciativa afectaba por primera vez a impuestos para los que la Ley General Tributaria no contemplaba los aplazamientos, como es el caso

[64] Ley 11/2020 y 12/2020 y Real Decreto Ley del ámbito social, económico y laboral 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 17 y 18/2020

de las retenciones del IRPF, cuotas repercutidas de IVA y pagos fraccionados del impuesto sobre sociedades.

La segunda decisión tributaria del gobierno fue la de aplazar en un mes, el límite para afrontar la declaración de impuestos del primer trimestre, que incluyen retenciones del ITPF, el pago fraccionado de sociedades y el IVA trimestral. Podrán beneficiarse hasta 3,4 millones de contribuyentes, el 95% de las pynes y autónomos llamados a acudir al fisco este mes.

En las rebajas tributarias, se tiene una reducción del tipo impositivo de los libros y publicaciones electrónicos del 21% al 4%.

*Las comunidades dan más tiempo par tributar por sucesiones o rentas del juego

Hay al menos unas 15 regiones del país que impulsaron desde el mes de abril medidas para ampliar los plazos de presentación de autoliquidaciones del pago de diferentes impuestos, según un análisis realizado por el Consejo General de Economistas y el servicio de estudios del Registro de Economistas Asesores Fiscales –REAF-.

*Los ayuntamientos ofrecen plazos laxos, menor IBI y cero tasas por las terrazas de bar:

La autonomía financiera que les permite la Ley de hacienda Locales, impulso una serie de medidas tributarias que van desde el aplazamiento del pago de impuestos a importante rebajas fiscales.

Los establecimientos comerciales no esenciales cerrados al público, los tributos municipales se convirtieron en una herramienta clave para dar aire a algunos de los negocios más afectados.

Según un análisis[65], al menos una treintena de los mayores ayuntamientos del país ha optaron por dar una respuesta tributaria a la crisis con medidas que, deberían generalizarse.

[65] Juan Carpizo, socio de tributación local de EY

En segundo término, el pago de tasas de aprovechamiento especial o uso privativo de espacios públicos fue anulado.

Una tercera vía, también aplicada en Madrid, fue dar beneficios fiscales en el IBI o al IAE mediante descuentos anuales a empresas que no destruyan empleo.

3.2.3. ¿Cuáles son los incentivos fiscales en la República Argentina?

En el Ministerio de Desarrollo Productivo[66], a través de su página web lo denomina beneficios impositivos (exenciones impositivas, bonos fiscales, descuentos en tarifas y otros incentivos a la producción)

Los puntualiza en:

- Registrar una Pyme: pagar menos impuestos y acceder a beneficios.
- Bienes de Capital: se produce dentro del país, se obtiene bonos fiscales para descontar impuestos nacionales.
- Autopartes: si se invierte en autopartes nacionales, se obtiene un bono electrónico de crédito fiscal y preferencias arancelarias.
- Empresas de software: acceder a beneficios fiscales y reducciones de impuestos.
- Inversores: emprendimiento dentro del país, se puede deducir un porcentaje del impuesto a las ganancias.
- Empresas en expansión: financiamiento y subsidios para empresas que están generando puestos de trabajo o mejoren su competitividad.
- Empresas que innovan: invierte en innovación se accede a préstamos y beneficios para mejorar su desarrollo internacional.
- Uso de Energía eléctrica: descuentos en la factura de electricidad para empresas que consuman más de 15.000mvn

[66] En abril 2020 https://www.argentina.gob.ar/produccion

– Trabajo argentino: si produce y quiere acceder a ser proveedor del Estado, se puede tener preferencias en las licitaciones.[67]

La AFIP, Agencia Fiscal de Ingresos Públicos, reglamentó los cambios impositivos destinados a Pymes[68]. La Ley surgió para cuidar a las Pymes que son las generadoras de más del 70% del empleo del país. Los aspectos salientes son:

*Alivianar las finanzas:

I. A través de la eliminación del impuesto a la ganancia mínima presunta.

II. Compensación del impuesto a créditos y débitos bancarios, como pago a cuenta de ganancias 100% para micro y pequeñas empresas, y el 50% para medianas tramo 1 industria (RG 3946)

III. Diferimiento del pago del IVA a 90 días para micro y pequeñas empresas (RG 3645)

*Fomento de inversiones

IV. Desgravación del Impuesto a las ganancias del 10% de las inversiones realizadas.

V. Devolución del IVA de las inversiones a través de un bono de crédito fiscal para el pago de impuestos

*Menos retenciones

VI. Se elevaron los umbrales de retención del IVA, en 135%, y de percepción de ganancias en 400%.

VII. Para las micro empresas se otorgan certificados de no retención de IVA automático.

---

[67] En Argentina, se gobernaron más de 40 días a través de Decretos de necesidad y Urgencia del Poder Ejecutivo Nacional. Recién, el día 13 de mayo se hizo la primera sesión del Senado Nacional, aprobándolos.

[68] con la publicación de las Resoluciones 3945 y 3946, con la reglamentación del capítulo impositivo de la Ley Pyme 27264 del año 2016. Página www.afip.gob.ar/pymes

*Más crédito

VIII. Se amplió el cupo prestable de la línea de créditos de inversión productiva del 14% al 15,5% anual y a su vez amplió 50% el acceso al financiamiento de corto plazo,

IX. A través del Banco de Inversión y Comercio Exterior –BICE- se lanzó la línea Primer Crédito Pyme a una tasa variable de 16% anual máximo y con un plazo de hasta 7 años.

*Mejora para exportadores

X. Extensión de 180 a 365 días del plazo para ingreso de divisas.

Existe un 40% de trabajo informal o en negro y se está estudiando cómo se realizaría esa ayuda. Mientras tanto a los monotributisas y autónomos de todas las categorías la A y B y luego C y D, comienzan a percibir aproximadamente 100 dólares.

En las economías regionales, los productores tuvieron serios problemas para trabajar con normalidad, comprar insumos, consensuar el valor del dólar, cobrar cheques, exportar, vender, pagar salarios y acceder a programas oficiales. El 63% de las explotaciones agropecuarias nacionales corresponden a economías regionales. Emplea, aproximadamente 1 millón de trabajadores, lo que representa el 70% de la mano de obra rural. En 2019 exportó más de 7.200 millones de dólares y diariamente abastece a la mesa de los argentinos con frutas, verduras, carnes, leche y arroz, entre otros alimentos.

Está en estudio la propuesta de dos impuestos extraordinarios a los bienes y rentas para personas y empresas nacionales y extranjeras, con altas alícuotas y por única vez tomando diciembre 2019. (Impuesto a los ricos con patrimonio stock de 3.000.000 de dólares).

La Unión Industrial Argentina informó que 8 de cada 10 empresas no pudieron acceder a ningún crédito. Siendo el total de empresas que accedieron unas 91.000 que representan un 20,2% del total de empresas en el país.

Cuadro 1. Medidas de Actuación:
Objetivos, incentivos fiscales, aplicación y contenidos
En China, España y República Argentina

	CHINA	ESPAÑA	ARGENTINA
Objetivos	1. Apoyar a las empresas para evitar quiebras e impagos y limitar la inestabilidad en el sistema financiero. 2. Compensar las pérdidas de ingresos a compañías y hogares. 3. Estimular la actividad económica para lograr una recuperación rápida.	1. Lograr liquidez y no perder puestos de trabajo. 2. Suspender el pago de hipotecas. 3. Rebajar la presión fiscal.	1. Paliar la urgencia de liquidez y trabajo. 2. Alivianar las finanzas en las Pymes. 3. Resguardar el trabajo informal.
Destinatarios	Todos los grupos de la economía. Falta de datos. Las autoridades públicas suelen citar datos que sugieren que la mayoría de las compañías funcionan.	Todos los grupos de la economía: Pymes Grandes empresas Contribuyentes Economías Regionales, etc.	Todos los grupos de la economía: Pymes Grandes empresas Contribuyentes Economías Regionales, etc.
Incentivos fiscales	Apoyo a las empresas para evitar quiebras e impagos y limitar la inestabilidad en el sistema financiero. Compensar las pérdidas de ingresos de compañías y hogares. Estimular la actividad económica para lograr una recuperación rápida. Programas de refinanciación y créditos para empresas. Flexibilizar las normas de gestión de riesgos para bancos.	Aplazamiento de impuestos propios (IRPF, IS, IVA). Flexibilizar los pagos fraccionados. Flexibilización en la compensación de créditos y débitos. Aprobación de reglas de carry-back de pérdidas derivadas de la situación actual. Aprobación de nuevas deducciones e incentivos fiscales en el impuesto sobre sociedades o facilitar compensación de bases negativas.	Fomento de impuestos por desgravaciones del 10% de las inversiones. Ampliación del crédito. Disminución de las retenciones. Planes de financiación para el pago de los servicios por ejemplo la luz en empresas que disminuyeron el consumo de energía. Mantener la subsistencia de la explotación agroalimentaria.
Aplicación y Contenidos	Creación de Empleo a través de la principal fuente de exportación : el acero Medidas a empresas por valor de 322.000 millones de euros para fomentar la inversión. Reducir los ratios de reserva requeridos a entidades financieras. Programas de refinanciación a empresas por 137.000 millones de euros.	Hacienda permite retrasar el pago de hasta 17.600 millones de Euros en impuestos. Las comunidades dan más tiempo para tributar por sucesiones o rentas del juego. Los ayuntamientos ofrecen plazos laxos, menor IBI y cero tasas por terrazas de bar. Descuentos anuales al IAE a empresas que no destruyan empleo.	Regulación del Banco Central de la RA., como la limitación de la tenencia de dólares de los fondos comunes. ATP, el Estado Nacional está destinando unos 500 millones de dólares Las provincias y municipios aplazan vencimientos impositivos.

Fuente: L. Freire y R. Mecha (2021)

Hay un 11% de productores que no pudo cosechar, producir y otro 48% que lo hizo parcialmente. Por la falta de producción y ventas, ese conjunto de productores pymes estará necesitando 812 millones de dólares en capital de trabajo, lo que les permitirá mantener la subsistencia de la explotación agroalimentaria.

3.3 El Trabajo

3.3.1 ¿Cómo se prevé la creación de empleo en china?

El Instituto del Este de Asia de la Universidad de Singapur, prevé el "crecimiento interanual en el primer trimestre puede ser negativo, del -2% al -6,5%, si se prolonga más allá del primer trimestre, podría poner en peligro lo que el gobierno chino ha considerado la razón del crecimiento del PIB.

Explica, "los servicios y el consumo suponen en la actualidad más de la mitad del PIB de China" "La economía es, por lo tanto más sensible a una caída de la demanda interna resultante de la epidemia y de las medidas de control del gobierno"

Pero algunos costes como los ingresos perdidos por las taquillas de cines durante el período del año nuevo chino no se recuperarán nunca.

Zhang Anyuan, economista, criticó a los analistas que previeron una caída del crecimiento y dijo asegurar que las perspectivas de la economía a medio y largo plazo siguen siendo buenas.[69]

3.3.2. ¿Cuál es el programa en España?

El 6 de mayo, Bruselas plasmó el temor de España, Francia o Italia, el Comisario de Economía, Paolo Gentiloni afirmó que la Unión Europea prevé que la zona euro se desplome un 7,7% este año y rebote un 6,4% el que viene y con la tasa de paro enfilándose hasta el 18,9%.

[69]El14/4/2020:https://www.eleconomista.es/mercados-cotizaciones/noticias/10480442/04/20/China-intenta-crear-un-gigante-de-la-inversion-para-poder-pelear-con-los-grandes-de-Wall-Street.html

En Italia y España, junto a Países Bajos, la economía caerá por su dependencia del comercio internacional. Y destaca que el PIB español seguirá siendo a finales de 2021 un 3% inferior al de 2019.

Bruselas explica la recesión por tres factores: la velocidad de los des confinamientos, el peso de la industria turística y los recursos financieros de cada país.

Estos últimos son clave para permitir que los Estados protejan a los trabajadores o vayan al rescate de empresas en apuros. La zona euro dejará atrás su mejor cifra de empleo en más de una década.

3.3.3. ¿Existen programas a nivel nacional en Argentina?

En este caso de más de 100 trabajadores, podrán gestionar otro programa llamado RE pro, de Asistencia del Ministerio de Trabajo para firmas en crisis. En este caso la prestación por trabajador tendrá un mínimo de 60 dólares y un máximo de 100.

A partir del 20 de abril se incluye dentro de los ATP a empresas de más de 100 trabajadores. El Estado Nacional está destinando 500 millones de dólares. Se estaría destinando en el primer mes de la cuarentena una cifra que corresponde a casi 3 puntos del PBI.

El Programa de la Secretaría de Energía, consiste en reducir como mínimo un 25% a las empresas y a las empresas grandes un 50% y financiar el resto en un plan de 6 cuotas a aquellas empresas que han disminuido el consumo de energía al 20% del habitual, luego del dictado del Covid, comparado con los 15 días previos al mismo.

A fin de abril, se flexibilizó el mercado laboral en 11 actividades entre ellas indumentaria para ventas online, al igual que marroquinería, juegos y juguetes, pinturería, atención médica, odontológica y oftalmológica, empresas de seguros, y servicios de verificación de siniestros vehicular, venta de materiales de construcción, producción para exportación y ciertos procesos industriales que va a depender de la autorización del ministerio correspondiente.

En otra fase, los principales bancos tendrán disponible en las cuentas de Homebanking de sus clientes monotributistas y autónomos la opción

de pedido de créditos a tasa cero por un monto de hasta 1.500 dólares, según califiquen y cumplan con los criterios fijados por el gobierno nacional para la asistencia a ese sector.[70]

El crédito será otorgado en 3 cuotas iguales, mensuales y consecutivas con un máximo de 1.500 dólares para las categorías D en adelante y para la categoría C, mientras que la A y B no podrán acceder ya que tienen destinado los 100 dólares del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE).

La acreditación funcionará como un aumento en el saldo límite para consumo en las tarjetas y, en caso de no agotarse el total asignado para el mes, podrá acumularse para los períodos siguientes hasta que se complete el gasto. Las entidades bancarias no podrán rechazar el pago a los clientes que le asigne la AFIP ni cobrar por la emisión de la tarjeta y arbitrarán mecanismos necesarios para su distribución.

La asistencia a monotributistas y autónomos no tendrá en cuenta el patrimonio para el otorgamiento pero excluirá a quienes facturen al sector público, trabajen en relación de dependencia, sean jubilados o pensionados, hayan hecho compras mayores al 80% de sus ingresos promedio mensual o hayan facturado entre el 12 de marzo y el 12 de abril una cifra mayor al promedio mensual del ingreso bruto mínimo de la categoría en la que estén registrados.

3.3.4. ¿Cuáles son los negocios más rentables durante la cuarentena?

En la siguiente tabla se han recopilado las actividades que pasaron a ser más rentables económicamente durante la primera ola de la pandemia.

[70] La operatoria de otorgamiento de estos créditos fue establecida el 24 de abril por el Banco Central, a través de la Comunicación "A6993"

Actividades:	Descripción:
Venta de productos por redes sociales	Las redes son una herramienta útil en estos momentos. Para entretener, y hacer negocios e interactuar para vender una idea (Instagram, Facebook, Twitter)
Innovación en Pymes	Se crean aplicaciones móviles. Servicio de delivery para restaurantes.
Idiomas y Traducción	De manera telemática se puede seguir estudiando
Cursos on line	Al igual que los idiomas, son muy recurrentes. Ofimática, photoshop, InDesign, fotografía y programación
Entrenamiento físico a distancia	La gente necesita mantenerse por skype y zoom

4. ACUERDOS DE COLABORACIÓN:

4.1. CHINA BUSCA UNA REAPERTURA DE LOS MERCADOS

Pekín busca un repunte en el segundo semestre, vigila el número de camiones que entran y salen de lugares como Qianán. El distrito alberga algunas de las mayores fábricas de Tangshan, un núcleo industrial al este de Pekín, en la provincia de Hebei que produce el 10% del acero del país y es fundamental para los mercados globales del metal.[71]

Con la excepción de una planta que en mayo sufrió un rebrote, los operadores aseguran que todas las firmas industriales de Qianán están en funcionamiento, aunque por debajo de los niveles normales de producción. La pregunta ahora es ¿Cuánto acero pueden vender?: La economía de China podría recuperarse pero no crecen la demanda de sus exportaciones al seguir en pandemia muchos de sus mayores socios

[71] Así lo expresanTom Mitchell, Chistian Shepherd y Sherry Fei Ju, en una publicación del 16 de marzo.

comerciales.[72] China puso en cifras por el impacto del virus el PIB del país, cayó un 6,8% en el primer trimestre del año[73]. Los datos reflejan que la actividad económica en el país se está reactivando, lo que unido a un mayor control de la enfermedad y a los estímulos implementados por las autoridades, que ofrecen cierto respiro para los mercados, ávidos de señales positivas. Se planea la reapertura hacia los mercados y en especial el de Estados Unidos.

4.2. Transparencia Internacional (TI) España

TI España[74] realiza una iniciativa entre España, Francia e Italia, desde la crisis de salud que se atraviesa, se impone y requiere que se reaccione con urgencia. Y plantea que la vigilancia debe ser reforzada. Siendo necesario el papel de advertir e insistir en el cumplimiento y respeto de los principios de rendición de cuentas, de transparencia y de la ética a la hora de respuestas rápidas. La exigencia de transparencia aplica a las decisiones sobre la asignación de ayudas por parte del gobierno para el sector privado y las empresas.[75]

4.3. Organización Mundial del Comercio (OMC)

En marzo se realizó una Declaración conjunta entre la Cámara de Comercio Internacional (ICC) y la Organización Mundial de la Salud (OMS): un llamamiento sin precedentes dirigido al sector privado para hacer frente a la pandemia entre el Secretario General del ICC, y el Director general de la OMS. En ese esfuerzo han acordado colaborar estrechamente para garantizar que la comunidad empresarial mundial reciba la información más reciente y fiable, así como orientaciones específicamente adaptadas.

---

[72] Esta perspectiva política, Steve Tsang, Director en China Institute en la Escuela de Estudios Orientales y africanos de Londres.

[73] sobre los datos publicados el 17 de abril, y que recoge el diario El Mundo.

[74]https://transparencia.org.es/transparencia-y-publicidad-activa-covid-19-y-el-estado-de-alarma-en-espana/

[75] Real Decreto 7/2020 del 12 de marzo, por el que se adopten medidas urgentes para responder al impacto económico y el real Decreto 463/2020 del 14 de marzo, por el que se declara el Estado de alarma

La adopción de medidas tempranas, audaces y eficaces reducirá los riesgos de corto plazo para los empleados y los costos de largo plazo para las empresas y la economía.[76]

4.4. El MERCOSUR

El Mercosur[77] y la democracia como sistema político son las dos únicas políticas de Estado argentinas que perduran desde hace casi 37 años.

Hay una primera pregunta que cualquier presidente argentino, más allá de la historia y de las ideologías, debe hacerse: ¿puede la Argentina prescindir del Mercosur? La respuesta es simple: no. Dentro del Mercosur está Brasil, que es el primer destino de las exportaciones industriales argentinas. Argentina contribuirá más a resolver esos problemas estando dentro de la negociación que fuera de ella.

5. REFLEXIONES FINALES

Las recomendaciones de la OCDE han sido planteadas en su intento de contribuir a corregir los efectos de la crisis generada por la pandemia en los gobiernos.

Se aborda el problema desde un enfoque holístico dentro del grave contexto en que nos toca vivir y comparando la política fiscal de los gobiernos de China, España y Argentina que intentan capturar los impactos a través de objetivos y medidas, (Cuadro 1). Esta perspectiva, que intenta exteriorizar cómo se ven y cómo se verán impactados los gobiernos en la pos pandemia y planificar los diferentes escenarios de las desescaladas en cada región.

A pesar de sus diferencias no sólo geográficas, sino de densidad poblacional, lo que *debe hacerse* está orientado por las recomendaciones de la OCDE, y el estímulo a los incentivos fiscales para provocar una mayor liquidez en el mercado.

[76] https://www.wto.org/indexsp.htm

[77] https://www.mercosur.int/

Coinciden, la manera de gestionar la urgencia de las medidas fiscales durante la pandemia, en China, España y Argentina. El sistema económico global se orienta en una forma de gobierno, así como los sistemas fiscales son consecuentes con la actividad económica internacional.

No obstante la política de China, se apoya, en una estructura de poder que comprende el ámbito del partido, el ejército y el Estado, en la actualidad esos tres cargos están ocupados por una misma persona. España responde a la Unión de Estados de Europa y trata de buscar alianzas de todo tipo dentro de la Comunidad Económica, legislando a través del Congreso Nacional. Mientras que Argentina intenta seguir en el Mercosur, transcurrió la cuarentena a través de Decretos de Necesidad y Urgencia por parte del Ejecutivo Nacional.

Las haciendas públicas buscan incrementar indicadores de recaudación para cubrir el presupuesto, en este caso los gobiernos afirman que el gasto público no puede ser un cheque en blanco para mitigar la crisis.

6. BIBLIOGRAFÍA

Torres López, Juan (2020):"Coronavirus y Economía", Universidad de Sevilla

Agosta, Roberto y otros (2020): "Pos Pandemia", Universidad Torcuato Di tella

Agamberi, G. y otros (2020):"Sopa de Wuhan", Editorial ASPO

RELACIÓN DE NOTICIAS DE PRENSA:

Banco Mundial, 3 de Marzo de 2020: https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL?name_desc=false

Centro de Política y Administración Fiscal de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE. 3 de Abril 2020: https://www.oecd-forum.org/badges/662-tax

Declaración conjunta del Comité de Ayuda -CAD- de la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo del 25 de marzo de 2020.

Diario Cinco Días, https://cincodias.elpais.com/cincodias/2020/04/03/economia/1585934542_840194.html

Diario La Vanguardia:

https://www.lavanguardia.com/vida/20200330/48168983037/el-mayor-recorte-en-5-anos-pone-tipos-de-repos-de-china-en-minimo-historico.html

Diario El Economista:https://www.eleconomista.es/mercados-cotizaciones/noticias/10480442/04/20/China-intenta-crear-un-gigante-de-la-inversion-para-poder-pelear-con-los-grandes-de-Wall-Street.html

Diario El País: https://elpais.com/economia/2020-04-23/el-consejo-europeo-respalda-el-lanzamiento-de-un-plan-de-reconstruccion.html

Diario Cinco Días, https://cincodias.elpais.com/cincodias/2020/04/03/economia/1585934542_840194.html

Ministerio de Desarrollo Productivo de Argentina, En abril 2020 https://www.argentina.gob.ar/produccion

Transparencia Internacional España: https://transparencia.org.es/transparencia-y-publicidad-activa-covid-19-y-el-estado-de-alarma-en-espana/

LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS ANTE EL COVID-19: LOS EFECTOS DE LA PANDEMIA EN LOS LECTORES MEXICANOS: EL CASO DEL ESTADO DE TABASCO, MÉXICO

ARIEL GUTIÉRREZ VALENCIA
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

1. INTRODUCCIÓN

México cuenta en la actualidad con una Red Nacional de bibliotecas públicas conformada por 7,500 bibliotecas distribuidas en 32 estados de la república. En su conjunto La Red Nacional mantiene más de 45.7 millones de volúmenes en servicio que son consultados por alrededor de 30 millones de lectores mexicanos anualmente. Estos centros culturales se constituyen en verdaderos espacios vitales para los procesos culturales comunitarios (Secretaria de Cultura. 1 Informe de labores, p.26-27). En el caso particular del estado de Tabasco, su red de bibliotecas públicas está integrada por 532 bibliotecas que albergan 1.5 millones de volúmenes que son consultados a lo largo del año por alrededor de 1.2 millones de usuarios. Estas cifras convierten a la red estatal en la tercera más grande del país. (Gobierno del estado de Tabasco. Informe de la gestión gubernamental, 2019, p. 455-457).

Como se aprecia en estas cifras estadísticas, las bibliotecas públicas en México y en Tabasco son espacios muy frecuentados que brindan diversos servicios bibliotecarios y de fomento a la lectura que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje de miles de estudiantes de todos los niveles educativos e inciden en la conformación de ciudadanos mejor informados y en la promoción de la lectura a través de variados programas que buscan acercar a la sociedad mexicano al mundo de las bibliotecas, de los libros y la lectura.

De acuerdo al Manifiesto de la IFLA/UNESCO Sobre la Biblioteca Pública publicado en 1994:

"La biblioteca pública es un centro local de información que facilita a sus usuarios todas las clases de conocimiento e información. Los servicios de la biblioteca pública se prestan sobre la base de igualdad de acceso para todas las personas, sin tener en cuenta su edad, raza, sexo, religión, nacionalidad, idioma o condición social. Deben ofrecerse servicios y materiales especiales para aquellos usuarios que por una u otra razón no pueden hacer uso de los servicios y materiales ordinarios, por ejemplo, minorías lingüísticas, personas con discapacidades o personas en hospitales o en prisión…" (UNESCO, 1994, p.1).

The California State Library en el 2015 definió ampliamente el papel de la biblioteca pública en el siglo XXI destacando qué:

1. Las bibliotecas públicas son espacios dedicados a la democracia, convirtiéndose en verdaderos centros de comunicación en la comunidad, que conectan a las personas, lugares e ideas para construir sociedades fuertes.

2. Las bibliotecas públicas son espacios de encuentro de las familias y les ofrecen diversos tipos de materiales para que lean, aprendan y crezcan juntos.

3. Las bibliotecas públicas garantizan el acceso libre al mundo digital, llevando a todos un mundo de información y documentación.

4. Las bibliotecas públicas apoyan el descubrimiento de la información e ideas que conducen al aprendizaje, la innovación y el crecimiento dentro de la comunidad. Asimismo, recogen y reúnen nuestra memoria local y nacional para que las generaciones del hoy y del mañana tengan un contexto del mundo en el que viven.

5. Las bibliotecas públicas son espacios donde la gente puede encontrar recursos sobre cualquiera de sus aficiones para hacer

casi cualquier cosa que puedan soñar, apoyando el aprendizaje a lo largo de toda la vida de las personas.

6. La biblioteca pública no se estanca en el presente, piensan en el futuro y continúan evolucionando y respondiendo a las demandas de su comunidad.

7. Las bibliotecas públicas se están adaptando a las cambiantes necesidades de contenido de su comunidad e incluso, son centros para el desarrollo económico de sus comunidades y pueden estar en cualquier lugar. (The California State Library, 2015).

Lamentablemente el 28 de febrero de 2020 México registro el primer caso de COVID 19 e inmediatamente en los días subsecuentes el número de contagios se fue incrementando hasta obligar a las autoridades sanitarias, educativas y culturales a decretar el cierre total de todos los espacios públicos incluyendo las bibliotecas públicas a partir del mes de marzo de este mismo año.

En Tabasco el primer caso de COVID 19 se confirmó el 17 de marzo de 2020 e inmediatamente se ordenó de igual manera el cierre de las bibliotecas públicas en los días posteriores.

A continuación, se muestran los datos relacionados con el número de personas contagiadas por COVID-19 en México y en el estado de Tabasco en particular a fin de darnos una idea de la gravedad de este problema de salud.

A un año del cierre de las bibliotecas públicas en la entidad, los estragos de la pandemia en la sociedad tabasqueña están por develarse. De ahí que la pregunta central para este estudio es: ¿Cuáles fueron las repercusiones del cierre de las bibliotecas públicas en los procesos de formación de los ciudadanos del estado de Tabasco a consecuencia del COVID 19?

2. OBJETIVO

El objetivo de este estudio es: Conocer los efectos del cierre de las bibliotecas públicas en los lectores tabasqueños y en la ciudadanía en general derivados del COVID 19.

3. HIPOTESIS

Las bibliotecas públicas y la lectura contribuyen de manera decisiva al desarrollo de la sociedad del conocimiento coadyuvando en la formación de ciudadanos mejor informados y más participativos, por lo que el cierre de estos centros culturales como consecuencia del COVID 19 generaron procesos de exclusión y desigualdades en la población en general por la falta de circulación de libros para su lectura y la suspensión temporal de las actividades y los servicios bibliotecarios en sus comunidades.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación es de carácter descriptiva y se basó en el empleo del método documental que se define como un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Entre las características más importantes de la investigación documental se encuentran las siguientes:

- La selección y uso de documentos existentes para analizar los datos y ofrecer resultados lógicos.
- Recolecta los datos con orden lógico, lo que permite encontrar hechos que sucedieron tiempo atrás, encontrar fuentes de investigación y elaborar instrumentos de investigación, etc.
- Utiliza múltiples procesos como análisis, síntesis y deducción de documentos.

– Se realiza de forma ordenada, con una lista de objetivos específicos con el fin de construir nuevos conocimientos. (Tancara Q., Constantino. 1993.).

5. DISCUSIÓN

Las bibliotecas públicas son concebidas como las puertas de acceso al conocimiento y a la cultura ya que desempeñan una función fundamental en la sociedad en consideración de que los recursos y los servicios que ofrecen dan la oportunidad de aprender, sirven como apoyo a la alfabetización y a la educación, y ayudan a dar forma a las nuevas ideas y perspectivas que son vitales dentro de una sociedad creativa e innovadora, por lo que al cerrase estas posibilidades de acceso a la ciudadanía se generan situaciones problemáticas que inciden en los procesos de formación ciudadana, de manera particular entre los niños y los jóvenes en edad escolar, propiciando la exclusión cultural y la desigualdad social comunitaria.

6. RESULTADOS

En esta investigación se pone de manifiesto que el cierre de las 532 bibliotecas públicas del estado de Tabasco por más de un año a consecuencia de la pandemia del COVID 19, afecto seriamente la asistencia de los usuarios tabasqueños a estos centros culturales, además, el 85% por ciento de la matrícula total escolar dejaron de consultar miles de libros, de recibir asesorías de tareas, de utilizar los servicios de Internet, y de participar en múltiples actividades de fomenta a la lectura lo cual incidió negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes tabasqueños.

En el cuadro siguiente se presenta la distribución de las bibliotecas públicas por municipio en el estado de Tabasco, México antes de la pandemia del COVID-19.

Bibliotecas activas por municipios en el estado de Tabasco, México		Población beneficiada
Municipio	No. De Bibliotecas	Habitantes por municipio
Balancán	41	58,524
Cárdenas	51	243,229
Centla	15	107,731
Centro	26	683,607
Comalcalco	54	214,877
Cunduacán	36	137,257
Emiliano Zapata	9	32,181
Huimanguillo	33	190,885
Jalapa	23	37,749
Jalpa de Méndez	35	91,185
Jonuta	12	30,798
Macuspana	48	158,601
Nacajuca	28	150,300
Paraíso	23	96,741
Tacotalpa	37	47,905
Teapa	21	58,718
Tenosique	40	62,310
Total	532	2,402,598

Fuente: Elaboración propia (2021)

El recuento de los daños del COVID-19 en las bibliotecas públicas del estado de Tabasco, México.

A continuación, se describen las principales afectaciones provocadas por la pandemia en las bibliotecas públicas del estado de Tabasco, México.

Cierre de los 532 inmuebles por más de un año, lo cual genero falta de limpieza, mantenimiento preventivo y correctivo de los locales y afectaciones por la humedad y las lluvias; Cancelación del préstamo de libros en sala y a domicilio, así como almacenamiento prolongado de 1.5 millones de volúmenes que eran consultados a lo largo del año por

alrededor de 1.2 millones de usuarios, el 30 % de este acervo se dañó y deterioro físicamente ante el cierre total de las bibliotecas presentando humedad, hongos, y ataque de termitas, por lo que fueron dados de baja. Suspensión de los programas de fomento a la lectura, principalmente del programa denominado "Mis vacaciones en la biblioteca" que se venía realizando año con año en las 532 bibliotecas con una afluencia de más de 50 mil niños y jóvenes que participaban en estas actividades. Cancelación de las asesorías de tareas y uso de los acervos lo cual afecto seriamente al 85% de la matrícula total escolar quienes dejaron de consultar miles de libros, de recibir asesorías de tareas, y de utilizar los servicios de Internet en los recintos bibliotecarios. En cuanto a la salud del personal que labora en estos espacios culturales, 1,100 bibliotecarios fueron retirados a sus domicilios de los cuales el 20% se contagió falleciendo varios de ellos, Este personal no pudo realizar ninguna actividad virtual en sus casas porque muchos de ellos carecen de las tecnologías de la información y la comunicación, de Internet, pero sobre todo, no poseen las habilidades digitales para llevar a cabo tareas a través de las redes sociales y las plataformas digitales.

De igual manera se suspendieron indefinidamente programas prioritarios como la Supervisión de las 532 bibliotecas públicas, la dotación de acervos bibliográficos, la rehabilitación de la infraestructura y la digitalización de acervos para crear una base de datos para la consulta de libros por parte de lo sociedad tabasqueña a través de las Tics. Estos daños sin duda alguna afectaran los índices de desarrollo humano de los habitantes de esta entidad en el corto y mediano plazo.

7. CONCLUSIONES

El vínculo de la biblioteca pública con los miembros de la comunidad donde se ubica es de suma importancia, de tal manera que la suspensión de sus servicios derivado de situaciones inesperadas e imprevistas afectan seriamente el desarrollo educativo y cultural de los ciudadanos, principalmente de quienes utilizan frecuentemente este espacio cultural. Queda de manifiesto, además, que las personas que laboran en las bibliotecas públicas –bibliotecarios- deben de asumir la

responsabilidad de capacitarse en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación con el objetivo de poder ofrecer a los miles de usuarios alternativas basadas en el uso de plataformas, las redes sociales y el Internet para preservar el binomio Biblioteca pública-sociedad.

El reto para los gobiernos en materia de bibliotecas públicas es inmenso, pues deberán de generar proyectos innovadores que reviertan estas afectaciones ocasionadas por la pandemia del COVID-19 a fin de alcanzar las metas establecidas por la UNESCO: "formar a personas que sean capaces de vivir en un entorno en el que la paz sea una realidad. Para ello, la sociedad tiene también que estar preparada para asumir ciertos cambios y saber desenvolverse en un mundo nuevo. Una de las mayores transformaciones que el ser humano está presenciando la estamos viendo en estos momentos. A medida que se acelera el progreso tecnológico, aparece una sociedad nueva. Los cambios del mundo actual tienen niveles nuevos de complejidad y contradicción, generan tensiones para los ciudadanos del siglo XXI, quienes deben de prepararse para adaptarse y responder a esos cambios…" (UNESCO, p. 2)

8. REFERENCIAS

California State Library. (2021). The many roles of the 21st century library. Recuperado de: https://bluesyemre.com/2015/04/01/the-many-roles-of-the-21st-century-library-infographic-by-california-state-library/

Fundación Santillana. (2021). Recomendaciones de la UNESCO sobre habilidades 21. Recuperado de: https://fundacionsantillana.com/habilidades-21-unesco/

Gobierno de México, DGE. (2019). COVID-19, México. Recuperado de: https://datos.covid-19.conacyt.mx/#SemaFE

Gobierno de México. (2019). Plan Nacional de Desarrollo, 2019-2024. México: Secretaria de Gobernación. 2019. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

Gobierno del estado de Tabasco. (2020). Informe de la gestión gubernamental, 2019. Villahermosa, Tabasco: COPLADET, 560p. Recuperado de: https://informe.tabasco.gob.mx/pdf/informe_gobierno/informe_gobierno_tabasco.pdf

Gobierno del estado de Tabasco. (2019). Plan Estatal de Desarrollo 2019 – 2024. Villahermosa, Tabasco, COPPLADET, 306 p. Recuperado de: https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/planeacion_spf/PLED%202019-2024.pdf

Secretaria de Cultura. (2020). 1 INFORME DE LABORES, 2019-2020. México, Secretaria de Cultura, 141p. Recuperado de: http://sisc.cultura.gob.mx/informes2018-2024/1erInformeLab-2018-2019.pdf

Secretaria de Cultura. (2020). Programa Sectorial de Cultura 2020-2024. México: Secretaria de Gobernación, 44 p. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/563292/PSC-DOF.pdf

Secretaria de Cultura delo estado de Tabasco. (2019). Programa sectorial desarrollo cultural 2019 – 2024. Villahermosa, Tab., COPLADET, 37 P. Recuperado de: https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/sctabasco/Programa_Sectorial_Desarrollo_Cultural_2019-2024.pdf

Tancara Q, Constantino. (1993). LA INVESTIGACION DOCUMENTAL. Temas Sociales, (17), 91-106. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es.

Unesco, IFLA. (1994). Manifiesto de la IFLA/UNESCO Sobre la Biblioteca Pública. Paris, UNESCO; IFLA, 2001. 94 p. Recuperado de: https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/archive/the-public-library-service/pg01-s.pdf

LA PARRESIA COMO PRAGMÁTICA DE LA VERDAD EN TIEMPOS DE LA COVID-19: UNA RELECTURA BIOPOLÍTICA DE MICHEL FOUCAULT

RICARDO MEJÍA FERNÁNDEZ[78]
Universidad Ramón Llull

1. INTRODUCCIÓN

En el actual contexto de la COVID-19 hemos visto diferentes respuestas en las que se ha querido pensar la pandemia: desde los intentos idealizantes que la ven como una oportunidad insoslayable para que se propague el nuevo virus de la ideología comunista (cf. Žižek, 2020)[79], en el que el régimen de la República Popular China es situado como modélico; hasta quienes escriba ya de una futura *pospandemia* (cf. Gabriel, 2020)[80] donde es posible un cambio en las sociedades democráticas.

A diferencia de esto, nuestra postura es más bien la de un pesimismo contra el silencio cómplice ante los precipitados triunfalismos intramundanos, por medio del cual nos atrevamos a hablar sin tapujos sobre lo que nos ocurre para intentar cambiarlo (este no es más que reconocer

[78] Doctor en Lógica y Filosofía de la Ciencia, con mención internacional, por la Universidad de Salamanca y codirección en la Universidad de Memphis, Estados Unidos. Profesor acreditado por la ANECA, Facultad de Filosofía de Cataluña, Universidad Ramón Llull, Barcelona: rmejia@filosofia.url.edu. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5031-9560.

[79] "Pero tal vez otro virus ideológico mucho más beneficioso se propague y con suerte nos infecte: el virus del pensamiento de una sociedad alternativa, una sociedad más allá del estado-nación, una sociedad que se actualiza en las formas de solidaridad y cooperación global" (Žižek, 2020, p. 39).

[80] "Cuando pase la pandemia viral necesitaremos una pandemia metafísica, una unión de todos los pueblos bajo el techo común del cielo del que nunca podremos evadirnos. Vivimos y seguiremos viviendo en la tierra; somos y seguiremos siendo mortales y frágiles. Convirtámonos, por tanto, en ciudadanos del mundo, en cosmopolitas de una pandemia metafísica. Cualquier otra actitud nos exterminará y ningún virólogo nos podrá salvar" (Gabriel, 2020, p. 134).

las amenazas y los influjos biopolíticos a los que la propagación de un coronavirus como el SARS-CoV-2 ha dado entrada), sin que con ello hagamos la vista gorda ante lo trastocada que ha quedado la vida humana tras esta pandemia, en atención a cómo se ha ido filtrando en nuestras conciencias una desconfianza generalizada y creciente con respecto a las bondades y capacidades de la ciencia y el progreso humano.

En esta guisa, la COVID-19 ha significado un duro golpe a la razón instrumental, a sus expectativas y descubrimientos; poniendo de manifiesto sus fallas y con ellas las de nuestras democracias identificadas con el progreso científico. Esto nos sugiere tratar el presente desde la *biopolítica*, tal y como la denominaba Michel Foucault en su curso del 75-76 en el Collège de France (publicado en castellano con el título *Defender la sociedad*):

> "Simplemente les señalo algunos puntos a partir de los cuales se constituyó esa biopolítica, algunas de sus prácticas y sus primeros ámbitos de intervención, saber y poder a la vez: la biopolítica va a extraer su saber y definir el campo de intervención de su poder en la natalidad, la morbilidad, las diversas incapacidades biológicas, los efectos del medio […] La biopolítica tiene que ver con la población, y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder. (Foucault, 2001, p. 222)".

De una forma muy explícita en esta pandemia, la biopolítica ha hecho confluir la investigación científica y el ejercicio del poder con lo que el francés denominaba el "gobierno de los seres vivos" (Foucalt, 2001, p. 248), expuestos estos al contagio vírico y también a todo tipo de control higiénico y sanitario identificado con una razón de Estado, la cual, bajo la amenaza de la seguridad y de la salud del conjunto social, reivindica tener la razón y la potestad para intervenir en la vida humana, aunque ello (o gracias a ello) haga vulnerar los derechos fundamentales, puesto que vulnerarlos o no ahora se halla en manos de epidemiólogos, estadistas y políticos. Foucault preconizó en la década de los 70 del siglo pasado que la biopolítica era un exceso de poder sobre la vida, incluso con la propagación de enfermedades víricas. Cabe citar a este profesor adelantado a lo que sufrimos a estas horas:

> […] en el otro extremo, tenemos el exceso, al contrario, ya no del derecho soberano sobre el biopoder sino del biopoder sobre el derecho soberano. Este exceso del biopoder aparece cuando el hombre tiene técnica y políticamente la posibilidad no sólo de disponer la vida sino de hacerla proliferar, de fabricar lo vivo, lo monstruoso y, en el límite, virus incontrolables y universalmente destructores. Extensión formidable del biopoder que, en oposición a lo que yo decía recién sobre el poder atómico, va a desbordar cualquier soberanía humana. (Foucault, 2001, pp. 229-230).

El COVID-19 ha imperado sobre la soberanía de los Estados, obligando a los mismos a responder con estados de alarma, medidas sanitarias y policiales. El problema es cuando esta obligación, sin duda sanitaria, se convierte en una coartada para disponer de la vida humana en su dignidad, intervenirla, clasificarla y contenerla en la oposición al propio biopoder que fusiona su labor y sus enemigos de gobierna con la causa sanitaria. A raíz de la COVID-19 se ha creado este embrollo que pone en bandeja la vida humana a quienes la cosifican sin pudor —permítasenos la redundancia— como *res publica*.

¿Qué podemos proponer nosotros si, en nombre de una emergencia sanitaria, los expertos y gobernantes están interviniendo en la vida humana, triando quien merece o no respiradores o cuidados intensivos, separando personas esenciales de otras no-esenciales en la vacunación, creando fisuras y taxonomías de exclusión para alcanzar la inmunidad (biológica y jurídica, como indicaba Esposito) de selectos grupos humanos, estigmatizando a los migrantes como *supercontagiadores*? Puesto que la biopolítica foucaultiana vuelve a ser de actualidad, pensamos, como se verá en este capítulo que la *parresia* es un concepto al que ahora, más que nunca, debemos regresar y pensar con determinación.

2. A VUELTAS CON EL SUJETO EN LA COVID-19

La situación de aislamiento, y para muchas personas aquejadas de soledad extrema, a la que nos ha llevado la COVID-19, hace que la subjetividad vuelva a ser de interés entre los filósofos. Los confinamientos masivos, que los poderes Estatales y públicos han impuesto a sus

poblaciones subordinadas, han puesto de manifiesto el encuentro consigo mismo —*quasi* forzoso en mucha gente—en unas circunstancias emergentes en que la subjetividad había sido tomada solamente como exterioridad o, en el peor de los casos, como *utensiliada* en la ocupación banal de los entes.

Si, de modo semejante a Deleuze, intentamos sistematizar cronológicamente la labor investigadora de Foucault, diríamos que su pensamiento se resume en tres palabras: *saber*, *poder* y *sujeto*. Foucault, justo cuando había alcanzado ya una postura intelectual más distancia de la *Arqueología del saber* de sus primeros años[81], así como de la genealogía del poder de los años 70, vuelve a poner la mirada en el yo, es decir, si este puede comprenderse en su identidad; aunque sea la restante en los discursos que lo consignan o las biopolítica que ejerce un control sobre los cuerpos poblacionales.

Foucault propondrá, por lo tanto, una interpretación del sujeto como valedera de la ética del cuidado de sí; de suerte que se pone en tela de juicio la desaparición de la antropología filosófica, así como del ser humano no en tanto como ontológicamente relevante sino como *resto*, o en otras palabras, como *invención reciente*[82]. Así, en *Las palabras y las cosas* (1966), en calidad de arqueología de los discursos subjetivizadores y reguladores de las ciencias en la vida pública, Foucault (1968, p. 375) había afirmado que "el hombre se *borraría*, como en los límites del mar un rostro de arena". Sin embargo, mediante una ética del cuidado de sí (*epimeleia heatou*), se abre la puerta a una propuesta apta para nuestra quebradiza vida humana:

> […] Con esta noción de *epimeleia heatou* tenemos todo un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión, prácticas que hacen de ella una especie de fenómeno extremadamente importante, no solo en la historia de las ideas o las teorías, sino en la historia

[81] "(...) esta obra, como las que la han precedido, no se inscribe –al menos directamente ni en primera instancia– en el debate de la estructura (confrontada con la génesis, la historia y el devenir); sino en el campo en el que se manifiestan, se cruzan, se entrelazan y se especifican las cuestiones sobre el ser humano, la conciencia, el origen y el sujeto" (Foucault, 1970, pp. 26-27)-

[82] "El hombre es una invención cuya fecha reciente muestra con toda facilidad la arqueología de nuestro pensamiento. Y *quizá* también su próximo fin" (Foucault, 1968, p. 375).

> misma de la subjetividad o, si lo prefieren, en la historia de las prácticas de la subjetividad. (Foucault, 2009a, p. 29).

Tal y como nos ilustra el profesor Gabriel Amengual, la necesidad de "la parresia, la apertura completa del propio corazón a otros, que implica una coincidencia exacta entre creencia y verdad […] es a la vez un ejercicio de la libertad, que abre a un riesgo, por el que se requiere el coraje de la verdad" (Amengual, 2020, p. 196). La parresia, llevada a cabo individual y colectivamente, nos concede la posibilidad de una confesión colectiva (una biopolítica confesante) en la que se declare todo lo que el biopoder quiere acallar, tergiversar o propagar en la era de la posverdad.

Y es que, siendo todavía más actuales en el repertorio bibliográfico de este vocablo filosófico, la parresia, al igual que es defendida actualmente en tanto que "discurso valiente" por la filósofa feminista Judith Butler (2020)[83], significa tomar la voz al servicio de la verdad que se cree, hablando la opresión, la discriminación, la manipulación; toda vez que hablamos de manera resistente operando su erradicación definitiva. Este discurso valiente es *performativamente* subjetivizador *en* quien lo dice y *para* quien se dice. La palabra que no habla lo que somos, lo que hay o debería ser, por terrible que sea confesarla o por arriesgado que signifique manifestar las propias heridas subjetivas y estructurales, es una palabra que no solo colabora con los malhechores, los criminales o los burócratas de Estado, sino que silencia todo atisbo de protesta, de revuelta y de cambio efectivo.

2.1. La importancia del último Foucault

El último Foucault es muy atinado para el incierto presente pandémico. ¿Pero cuáles son los textos de los que disponemos para recordar las enseñanzas foucaultianas que repercuten en el presente? Edgardo Castro (2017, p. 9) rubrica que "la expresión 'el último Foucault' (tan habitual el bibliografía y los estudios foucaultianos) puede utilizarse tanto

[83] En el primer capítulo ("Discursos valiente y resistencia") del libro *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*, Judith Butler (2020) se pregunta "cómo se relaciona el 'discurso valiente' con la tentativa contemporánea de comprender las asambleas políticas".

para hablar de los últimos volúmenes publicados de la *Historia de la sexualidad* (*El uso de los placeres* y *La inquietud de sí*, ambos de 1984) como de sus últimos cursos en el Collège de France (*El gobierno de sí y los otros* y *El coraje de la verdad*, dictados en 1983 y 1984, respectivamente)". No hay que olvidar, además de estos necesarios datos históricos, la comentada conferencia que el francés pronunció el 18 de mayo de 1982 en la Universidad de Grenoble, así como el seminario bimensual que dictó en la Universidad de California (octubre a noviembre de 1983).

El Foucault cercano a su muerte se concentró en resucitar al hombre que el mismo había desdibujado en *Las palabras y las cosas*[84], no ya a través de la arqueología del saber y en la genealogía del poder de los diversos procesos de subjetivación, sino, como traeremos a colación en Grenoble, aportando una imagen de la filosofía como redentora, o si lo expresamos en palabras de Castro (2017, p. 9), de esta "como el fundamento teórico y la instrumentación técnica de la práctica de sí mismo". En este novísimo y "sísmico" (cf. Deleuze, 1990, p. 206) Foucault, la ética del cuidado de sí y la política desenmascadora del biopoder se vertebran en la *parresia*. ¿Tiene esto algo que ver con la pandemia, si se trata en efecto de un concepto que nos retrotrae al pasado? Pero, ¿se anquilla en tiempos pretéritos?

En los cinco primeros siglos de la civilización grecolatina, "no puede haber cuidado de sí, constitución de la subjetividad propia, sin ayuda de ese otro que es el maestro, el guía, cuya condición se precisamente por obra de la *parresia*, el coraje de decir la verdad" (Castro, 2017, p. 9). Hemos de resaltar que el francés —justamente en *La hermenéutica del sujeto*— concibió la Antigüedad relativa a Grecia y Roma como la enfocada en el sí- mismo como cuestión práctica, y no tanto acotada en la reflexión metafísica acerca del asunto nomológico de una primeriza etapa presocrática:

[84] En esta obra, Foucault (1968, p. 375) habló incluso de la "muerte del hombre", lo cual se discute hoy no como fin sino como la colonización y usurpación que de las identidades que el biopoder incide en los yoes engarzados en la biopolítica.

> "Las reflexiones morales en la Antigüedad griega o greco-romana se orientaron mucho más hacia las prácticas de sí y la cuestión de la *askesis* […] Aún cuando la necesidad de respetar la ley y las costumbres –los nomoi– se destacan con frecuencia, lo importante está menos en el contenido de la ley, y en sus condiciones de aplicación, que en la actitud que obliga a respetarlas. (Foucault, 2008, pp. 36-37)".

Lo que interesaba a partir de la etapa helenista y del Imperio de Roma era la práctica del sí mismo, la cual acarrea un vivirse en verdad tanto en el decir como en la acción. Así las cosas, este decir verdadero, que venimos denominando *parresia*, se vuelve más ético todavía en los denominados "juegos de verdad", si atendemos al curso bimestral californiano. La subjetivación y la intersubjetivación se ensamblan en la *epimeleia* y la *parresia*, en tanto que quienes se viven y se expresan en verdad se deciden por el cuidado de cada uno y —pensamos nosotros a raíz de las diferentes olas víricas— por el cuidado de los más vulnerables. Frédéric Gros explica este segundo vocablo griego en el sentido que hemos reseñado:

> "Lo cierto es que […] la noción misma de *parresia* conlleva en tal medida un elogio de la palabra viva que encuentra en la oralidad su elemento natural. *Parresia* es un término griego que alude al hecho de "decirlo todo". Desde luego, esto puede significar decir cualquier cosa, sin hacer una selección, sin moderación ni freno, pero también, y acaso sobre todo, atreverse a decir lo que nuestra cobardía o nuestra vergüenza nos impiden revelar de inmediato; o, aún más simplemente: expresarse con sinceridad y franqueza. Hablar sin pudor y sin temor. Por ende, puede traducírselo como "hablar franco", "decir veraz", "coraje de la verdad", "libertad de palabra". (Gros, 2017, p. 17)".

La *parresia* es una opción redundante en la política, que comporta el hecho de no callar lo que podría censurarse si se comprometiese la supervivencia de un Leviatán amante del silencio con respecto a sus atrocidades y abusos. Los Estados que han cotejado, con severas dificultades e incompetencias burocráticas, gestionar y resolver la crisis sociopolítica y económica provocada por la COVID-19 no aceptan la contestación, ni mucho menos lo que sería un atrevido decir verdadero a propósito de su actuar fallido. ¡Cómo hubiera sido de provecho para el biopoder que callásemos la diferencia entre el número de víctimas

mortales por el coronavirus y aquellas fichadas oficialmente, así como las purgas de miembros disidentes hacia el discurso oficialista!

¡Cómo hubiese gustado a los ejecutores biopolíticos que no se destapasen las cifras reales del registro de trabajadores en paro o de las negligencias de socorro de enfermos, a quienes no le contestó nadie a través del teléfono de emergencia durante la primera y más desesperante ola de la pandemia! Castro (2017, p. 11) nos lo confirma, ya que "el pensador de la muerte del hombre se vuelve ahora el de las prácticas de subjetivación, de la relación del sujeto consigo mismo, del lugar del otro en esta relación y de la dimensión política de la verdad dicha con coraje".

Y es que la hermenéutica de estas prácticas no excluye del horizonte foucaultiano alguna suerte de establecimiento de lo que *somos* en nuestra identidad. Por lo demás, hay que añadir a esto que la ontología resultante de este hacernos cargos de nosotros mismos consistiría, por abordarlo de una manera menos ambigua, algo a conquistar a través del cuidado y el coraje de vivirnos en verdad ante nosotros mismos y los otros. Esto se puede recordar a partir de una clase que el francés impartió el 21 de marzo de 1984 en el Collège sobre la vida soberana que se desglosa de la *parresia*:

> "Pero —y aquí nos referimos a otro aspecto también muy importante en el rema general de la vida soberana en la Antigüedad—, habida cuenta y debido al hecho mismo de que es relación consigo mismo y goce de sí misma, la vida soberana funda igualmente o se abre a un vínculo con el otro y los otros. La vida soberana es una vida benéfica, y ese vínculo con los otros, arraigado en la relación de posesión, goce y placer consigo mismo, puede adoptar dos formas. Puede ser un vínculo de tipo personal, de dirección, de socorro espiritual, de ayuda: es la dirección, el socorro, la ayuda, el apoyo que se puede dar a un alumno que viene a escuchar la clase. […] Entre ellos debe establecerse otra relación, una relación que es de cuidado, ayuda, socorro. Has venido aquí, dice [Epicteto] a su alumno, como a un *iatreion* (una clínica) estás aquí para que te atiendan. Y cuando vuelvas a tu casa, no lo harás simplemente como un individuo capaz por fin de resolver los sofismas o suscitar admiración por su capacidad en la discusión. Debes volver a tu casa como alguien que ha sido atendido, curado, y cuyos males se han apaciguado. (Foucault, 2010, p. 284)".

En este tiempo de pandemia, la cruel biopolítica del exceso sobre cuerpos cosificados y despojados de su dignidad trascendente se puede disolver en una clínica del yo que guiándose en su transcendencia guía a los otros a un análogo reconocimiento, socorriendo la debilidad del otro ante los ejecutores de la biologización del ser humano como componente de una excesiva voluntad de poder dominante. El ser humano no es meramente un posible contagiado o contagiador del coronavirus, sino alguien que puede ser sí-mismo y ayudar a los otros a alcanzar esta apropiación crítica de sí frente a los saberes que disciplinan o los poderes que discriminan. La *parresia* implica la dirección del sí-mismo hacia el mejoramiento propio y de los otros, así como también a su cuidado en tanto que otros.

¿Pero hay alguna posibilidad de esbozar una ontología del sujeto al hilo de las lecciones magistrales del Foucault de madurez? Al respecto, "las investigaciones en torno a la *parresia* forman parte de esa ontología de nosotros mismos, que Foucault describe en términos de crítica" (Castro, 2017, p. 12). Es probable que la *crítica* kantiana resuene en el francés, como lo indica este traductor, no solo como prolegómeno sino como integradora de la práctica misma del cuidado *a través* de un decir, que por su aperturidad sin ambages, está en vías de activar una demolición de todo aquello que no *somos* sino que descubrimos como infiltrado en nuestra pretendida identidad, tanto en forma de disciplina como del control masivo que el actual contexto pandémico ha facultado al biopoder subjetivizador.

3. LA PARRESIA COMO PRAGMÁTICA DE LA VERDAD

El concepto de *parresia*, tal y como lo recupera Foucault, puede ser de gran interés para el presente, y nosotros creemos tal cosa especialmente en medio del azote de la COVID-19 que ahora nos urge. En 1983, asistimos a un viraje en las clases de Foucault ya no acotado en la *veridicción* de los saberes o en la mera tecnología del poder que lo engarza, sino en cómo una y otra se entrelazan en el sujeto que habla lo que cree saber y lo que padece del brazo ejecutor de los poderosos en favor del

propio cuidado y de los otros[85]. El francés, discurriendo sobre el epicúreo Filodemo en *Peri parrhesia*, la concebía no como una virtud estática sino confiriéndole un tamiz pragmático, que se vuelca en el cuidado del otro y de los más vulnerables:

"Filodemo no sólo considera y caracteriza la parresia como una cualidad, una virtud o una actitud personal; hace algo más, la presenta, la analiza o al menos la caracteriza como una *techne*, una técnica. Y compara esta *techne* con la medicina, el arte médico, la atención de los enfermos, y con el pilotaje de un barco. Como ustedes saben, la comparación de la medicina y la navegación es muy tradicional en la cultura griega, y en sí misma, sin referencia a la parresia, es interesante por dos razones. La primera razón por la cual la *techne* del piloto, la navegación, y la *techne* del médico se comparaban tan a menudo entre sí era que, en ambos casos, para empezar, se necesitaba por supuesto cierto saber, [y] ese saber no podía ser útil sin cierta formación práctica, ejercicios, etc. (Foucault, 2017, p. 214)".

La *parresia*, como arte del cuidado o como pragmática de la verdad, comporta un *valor triple* en estos tiempos pandémicos, en los que puede—por el exceso de información sin contrastar o la pérdida de valores deontológicos en los medios de comunicación bajo la excusa de garantizar la seguridad poblacional en detrimento de la libertad— descollar la pragmática *sin verdad* o *contra la verdad*: "[…] el concepto tiene un valor *político* central que permite reevaluar la relación entre democracia y verdad, un valor *ético* decisivo para problematizar la relación entre el sujeto y la verdad, y un valor *filosófico* para esbozar una

[85] "Me había dedicado sobre todo, si se quiere, a estudiar uno tras otro cada uno de esos ejes: el de la formación de los saberes y las prácticas de veridicción; el de la normatividad de los comportamientos y la tecnología del poder, y por último el de la constitución de los modos de ser del sujeto a partir de las prácticas de sí. Ahora querría tratar de ver cómo se puede establecer, cómo se establece efectivamente su correlación, y aprehender algunos puntos, algunos elementos, algunas nociones y algunas prácticas que marcan esa correlación y muestran cómo se puede efectuar en los hechos. Y [...], al plantear la cuestión del gobierno de sí y de los otros, querría intentar ver de qué manera el decir veraz, la obligación y la posibilidad de decir la verdad en los procedimientos de gobierno, pueden mostrar que el individuo se constituye como sujeto en la relación consigo y en la relación con los otros. El decir veraz en los procedimientos de gobierno y la constitución de [un] individuo como sujeto para sí mismo y para los otros" (Foucault, 2009b, p. 58).

genealogía de la actitud crítica" (Gros, 2017, p. 18). Políticamente, la *parresia* nos dirige a una expiación del biopoder desgajado de la verdad, que maneja una *nuda vita* que se ha estado resignificando preponderantemente en conformidad con finalidades de dominación, y no con base en un eventual carácter ontológicamente valioso. Dicho en otros términos, la verdad que no sirve para dominar, no aprovecha a uno biopoder invasivo y subjetivador según las agendas, los programas y los intereses inconfesables de los que persiguen el control.

Éticamente, la *parresia* reanuda en el sujeto, descentrando de su sola ensoñación y aislamiento, la unidad práctica en su expresión y participación pública (la fragmentación deconstructiva acabó por alejar la palabra humana de la vida del sujeto, y esta terminó por ser cosificada por el biopoder). Verdad sin sujeto es dogmatismo, mientras que sujeto sin verdad es autoritarismo. No es raro, pues, que esto nos transporta a una nueva ética biopolítica, en la que el conocimiento y la autoridad no conviertan la vida expuesta al exceso de poder en ajena a la justicia, a la libertad que respeta el bien común y a la ley emanada de la recta voluntad ciudadana.

Filosóficamente hablando, unos participantes políticos parresiastas se darán cuenta que el decir verdadero representa una pragmática pero también una crítica, tanto del sujeto del habla como de quienes participan de su acción comunicativa en diversos códigos y contextos. El uso de la palabra articulada en verdad, no solo como correspondencia sino como expresión y des-ocultamiento, se nos antoja como un poder que no todos los biopolíticos están dispuestos a respetar, puesto que no pueden concederlo (naturalmente hablando), ya que optar por ser parresiastas podría corresponder a una constitución antropológica en la que el *verum*, el *bonum*, el *pulchrum* y el *logos* se escruten crítica y recíprocamente. Un decir verdadero, moralmente bueno, bello y con razón nos parece muy provocativo.

Pero no todos hablan así. Son mayoría los sin-voz en un contexto pandémico como este, en el que unas pocas élites tanto de *savants* como de tecnócratas pretenden poseer el monopolio de la palabra (de aquello que ha causado el virus, la forma de curarlo, de quienes tendrán o no la prioridad para inmunizarse, etc.), a expensas de que, al hablar,

imprimimos carácter (político) a la realidad y a la vida de los subalternos. La pragmática del discurso foucaultiana, sin tenerse por una añeja teoría de las condiciones de posibilidad del conocimiento, resulta más bien una muro de contención para contrapesar el exceso del biopoder, así como para descodificarlo y evidenciarlo.

De hecho, "el hablar franco democrático se distingue entonces del hablar temeroso y sumiso del esclavo, y se atreve a plantear el riesgo de la desigualdad y la ruptura de la unanimidad pasiva" (Gros, 2017, p. 19). La *parresia* es un discurso que incita a los sin-voz a comprometerse por la *polis* para que alcancen ser portavoces de sí mismos (como afirmaba Foucault en *La hermenéutica del sujeto*[86] y de los otros sin-voz frente a los silenciadores biopolíticos. Estos últimos se encuentran a su vez retados por estos antiguos mudos, distinguiéndose con el recobro de la voz política de un discurso adulador propio de los populismos demagogos, así como de una pura palabrería carente de significado y relevancia social en detrimento del fortalecimiento de lo quisiéramos llamar como una *sociedad del decir verdadero*, en conexión directa con una versión nietzscheana de la parresia, esto es, de quien es reputado como un *Wahr-sager* (un diciente de la verdad):

> "La mayoría de las veces los historiadores de las ideas se interesan en los problemas de las "ideologías", o en el problema de las relaciones entre sociedad y representación, para comprender en qué medida las estructuras sociales o los procesos sociales favorecen o impiden el descubrimiento de la verdad. Sin embargo, creo que hay otro problema acerca de las relaciones entre verdad y sociedad. No es el problema de las relaciones de las sociedades con la verdad por medio de las ideologías, es el problema de lo que podemos llamar "aquel que dice la verdad", el *Wahrsager*. El problema del *Wahrsager*, como sabrán, es un problema nietzscheano, y hallarán su desarrollo en Nietzsche. ¿Cuál es el problema del *Wahrsager*, del que dice la verdad? El siguiente: en una sociedad, ¿quién está calificado para decir la verdad, a quién se considera capaz de decir la verdad? ¿Quién es aquel cuyas palabras pasan

[86] "'Ocuparse de sí mismo' está implicado y se deduce de la voluntad del individuo de ejercer el poder político sobre los otros. No se puede gobernar a los otros, no se los puede gobernar bien, no es posible transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha preocupado por sí mismo. Inquietud de sí: entre privilegio y acción política, he aquí el punto de convergencia de la noción" (Foucault, 2009a, p. 51).

por ser palabras de verdad y se aceptan como tales? (Foucault, 2017, pp. 102-103)".

El *Wahrsager* se puede tachar de *profeta*, *sabio*, *profesor* o, a tenor del francés, de *parresiasta*. Foucault piensa que este último se diferencia rotundamente de los otros tres, habida cuenta de que el parresiasta habla en su nombre sin reparos acerca de su mismidad (el profeta lo hace habitualmente como portavoz de otro[87]), no solo es un depositario destacado de saber —aunque calle—, sino que persuade a los otros en aras de "mejorar sus conducta, mejorar el estado de ánimo del príncipe, mejorar la sociedad, la ciudad, etc". (Foucault, 2017, p. 104).

Tampoco este se maneja como el profesor, porque, a diferencia del papel de los académicos como socializadores y reconductores de las desviaciones en las normas y leyes establecidas, el "parresiasta, al contrario, se encuentra fundamentalmente en una situación conflictiva", se aventura a hablar lo que es políticamente incorrecto, desprestigiante, punible o socialmente desestabilizador para la moral, el derecho y el poder hegemónicos, y esto lo lleva a cabo en cuanto "agente de desintegración" (Foucault, 2017, p. 104). Esto no obsta para que el parresiasta adquiera las aptitudes proféticas, sapienciales y pedagógicas —Foucault ejemplariza a Sócrates— que podrían otorgarle más fuerza a su tarea en la *polis*.

[87] Foucault enseñaba que el profetismo veterotestamentario combina la portavocía de la Ley y y la palabra personal del hombre que habla en verdad y critica la sociedad (como también lo veía en los reformadores eclesiásticos): "Por ejemplo, lo encontrarán más o menos ligado al papel profético en la tradición judaica, en que algunos profetas son al mismo tiempo figuras parresiásticas que critican la sociedad, la conducta de los hebreos, [les prescriben] lo que deben hacer, etc., y están en conflicto con ellos. También podrán ver la misma combinación de la figura profética y el papel del parresiasta en ciertos personajes de la historia europea. Por ejemplo, se la encuentra muchas veces en los movimientos ligados a la Reforma en el siglo XVI y comienzos del siglo XVII, cuando había personajes proféticos que eran al mismo tiempo personajes parresiásticos. Se la encuentra también en la Iglesia católica: un Savonarola, en la Italia del siglo XV, es típicamente un profeta que cumple en Florencia el papel del parresiasta" (Foucault, 2017, p. 105).

4. ¿HACIA UNA BIOPOLÍTICA CONFESANTE?

La *parresia* consiste en decirlo todo con arrojo *para* los otros. Es una forma de confesión edificante, porque es arriesgadamente libre y alterativa, y no solo porque se expresen secretos sino lo que se cree que es verdadero en un contexto y para unos destinatarios concretos. Por su parte, el biopoder, como sucedía en la castración como disciplina de los planes regulativos de la natalidad población, impondrá el silencio, la mordaza y la mentira institucional, refrenando así la agitación social de este decir que confiesa y denuncia. La pragmática parresíaca hace confesar al biopoder su aborrecimiento y terror hacia la libre expresión, performativa de la desaparición de la potestad, violentando en esta guisa la vida humana y excediéndose con ella a través de su disposición instrumental. La *parresia* podría transmutarse en una resistencia activa de la confesión pro-democrática.

Así, se sabe que el sacramento de la confesión católica obliga moralmente a decir todo lo grave ante quien puede perdonar tanto los pecados veniales como los mortales. En *Seguridad, territorio, población* (el curso 77-78 que Foucault [2006] impartió en el Collège), se recuperaba la *resistencia pasiva* contra la imposición lateranense de dicho rito religioso en tanto que disciplina de las gentes[88]. Si en el poder pastoral, Foucault encontraba que la confesión sacramental podía instrumentalizarse por parte del poder eclesiástico, ahora la confesión de todos con todos nos sugiere pensar otra forma de hacer política: la de una *resistencia activa* en la que los potestados, y no solo los subordinados, se confiesen ante sus súbditos y les transparenten sus propias lagunas; tal y como está muy favorecido —y es hoy encomiado— por una sociedad de las transparencia (sobre todo la que habita en las redes sociales).

Pero esto transcurre a la inversa con el imperio de la Inteligencia Artificial. Mientras más datos de nuestras vidas aportamos a los señoríos

[88] "[...] las resistencias pasivas de las poblaciones que estaban en vías de cristianización y siguieron estándolo en una época tardía de la Edad Media; esas poblaciones que, aun cristianizadas, fueron durante mucho tiempo reacias a unas cuantas obligaciones que el pastorado les imponía. Por ejemplo, resistencia secular a la práctica y la obligación de la confesión impuesta por el Concilio de Letrán en 1215" (Foucault, 2006, p. 224).

del *big data*, más podrán disponer —a su libérrimo antojo— de nuestras vidas. Sin embargo, cuando la confesión de arriba abajo, las cosas cambian muy drásticamente: si quienes ejercen el poder confiesan sus pecados al pueblo, desnudando sus puntos débiles y sus torcidos intereses de control y opresión, pueden encontrarse en el embarazoso aprieto de ser no solo discutidos sino desbancados por sus imperados.

Una sociedad parresíaca es una sociedad disyuntiva y belicosa, donde la política que se ejerce sobre la vida se convierte en confesante no solo por parte de quienes se someten a un poder civil sacralizado por el propio oficialismo. Al contrario de lo que se busca, este poder se halla en la obligación ética de rendir cuentas y de confesar sus veleidades ante una población diestra en el coraje de hablar y vivirse en verdad. Claro que pueden mentir pero cuando hablamos con valentía, de manera connatural queremos corroborar los hechos de lo que decimos y nos dicen.

Como apunta Judith Butler (2020), "tiene que existir una correspondencia entre la creencia en lo que se dice y la verdad de lo que se dice". La *parresia* no se ha de confundir con el peligro de la transparencia, que podríamos encontrar en las tesis de Walter Benjamin, dado que la transparencia de la que se jactan los poderes públicos no supone sino un discurso lisonjero hacia el pueblo o exaltador de los propios atributos de quienes adquieren la potestad. En la redes se puede compartir, como haría un convencido *parresiastés*, lo que nos despopulariza, dado que el valor de ser popular se subordina a lo que creemos que es verdadero y que ha de expresarse cueste lo que cueste. Esta es otra transparencia, más cercana a la confesión y no a una *extimidad* exhibicionista y colonizada por los imaginarios vacuos de la sociedad del "me gusta". Un parresiastés no puede compartir lo que a sabiendas es falso y solo atrae la atención para los otros se fijen exclusivamente en él. En cambio, la *parresia* nos *altera* (nos hace cuidar de los *alter*) a fin que estos, en especial lo más vulnerables, se consignen como sí-mismos y expresen performativamente su protesta y su crítica en entornos hostiles y recortadores de derechos civiles.

En la pandemia no siempre ha habido ocultación de las malas prácticas del poder sino también un hacerse notar, una transparencia de eficiencia epidemiológica, en vez de una contribución más discreta para contener

la expansión del SARS-CoV-2, Se transparenta, pues, el ardid de la puesta en escena de aquellas bondades del pueblo útiles tanto para la consecución como para la continuidad de quienes dirigen nuestras vidas, sean o bien agentes totalitarios de izquierda o de derecha, o bien liberales centristas, propagando cómo desearían ser vistos, admirados y seguidos por un público de la primera impresión —con los preciados *like* o *share*—, según el funcionamiento de las redes más usadas en una muy discutible "cibercultura" (cf. Barbosa Martínez, 2004).

Así las cosas, no ha faltado una cibercultura anti-parresíaca en la difusión de bulos sobre este coronavirus, haciendo de las redes digitales el espacio en donde habitan tanto quien miente como quien, al crear contenidos y discursos con apariencia de verdad, desequilibran el orden traslucido por médicos, pedagogos, religiosos, políticos o por los librepensadores del momento. Los bulos sobre falsas cepas del coronavirus, sobre terapias absurdas o portadores de tesis negacionistas irrumpen en el escenario de las redes como decir falso aparentando verdad en tanto que caricatura de la *parresia* griega pues se desmarca del cuidado del otro, exponiéndolo al engaño y a la burla virtuales.

Y es que la transparencia, tal y como se ve súbitamente en las redes sociales, deviene en la transparencia de los bulos, del retoque y de la perfección escenificadas, quedando en la oscuridad de la no-imagen —oscuridad ontológica (ya que lo que no se comparte virtualmente, *no es*— las miserias y las maldades de los usuarios que salen a la palestra demagoga. El parresiasta no transparenta unidad sino que critica fragmentando, al decir una verdad todavía no publicada donde se vislumbra la falsa unidad del discurso y la vulneración de los derechos fundamentales con traza de urgencia sanitaria; todo ello con tal de redibujar con trazos de denuncia el artificio dominador de su construcción aparencial y de la subjetivación exógena.

El decir verdadero se nos ha presentado un coraje que precisa de seres que se la jueguen para ser libres frente a quienes anulan esta libertad en Estados totalitarios, o quienes la extreman en los regímenes liberales pudiendo amplificar el campo en que la gubernamentalidad se cualifica sobre la misma. Finalmente, en *El gobierno de sí y de los otros* de 1983, Foucault reconoció —lo cual es una desafío para tiempos de miedo e

incertidumbres como los de esta pandemia de la COVID-19— que, aun estando amenazados por una biopolítica manipuladora de la dignidad humana, cabe una libertad audaz en quienes se arriesgan por la *parresia*:

> "La *parrhesia* va a actuar como actividad libre y, en consecuencia, valerosa de algunos que dan un paso al frente, toman la palabra, intentan persuadir, dirigen a los otros, con todos los riesgos que eso comporta. (Foucault, 2009b, p. 170)".

5. REFERENCIAS

Amengual, G. (2020). *Hitos históricos de la Antropología Filosófica*. Comares.

Barbosa Martínez, O. M. (2004). Evolución de una idea: de la cibernética a la cibercultura. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, *25* (91), 172-179.

Butler, J. (2020). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Taurus.

Castro, E. (2017). El último Foucault: la ética y la política del decir verdadero. En M. Foucault, *Discurso y verdad. Conferencias sobre el coraje de decirlo todo. Grenoble, 1982 / Berkeley, 1983* (pp. 9-14). Bogotá, Colombia: Siglo XXI Editores.

Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Minuit.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1970). *Las arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009a). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009b). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. Fondo de Cultura Económica.

Gabriel, M. (2020). El virus, el sistema letal y algunas pistas para después de la pandemia. En P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 129-134). Buenos Aires, Argentina: ASPO.

Gros, F. (2017). Introducción. En M. Foucault, *Discurso y verdad. Conferencias sobre el coraje de decirlo todo. Grenoble, 1982 / Berkeley, 1983* (pp. 17-24). Bogotá, Colombia: Siglo XXI Editores.

Žižek, S. (2020). *Pandemic! Covid-19 shakes the world*. OR Books, 2020.

DEL POTEO AL ANCLAJE: IDENTIDADES, ADAPTACIONES Y REAPROPIACIONES EN TORNO A LAS TASCAS BILBAÍNAS A CAUSA DE LA PANDEMIA

FRANCISCO JAVIER RUEDA CÓRDOBA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se pretende plantear una reflexión sobre los cambios sobrevenidos en las sociabilidades de bar a raíz de la irrupción de la pandemia de COVID-19 que comenzó en 2020 en Europa. Más específicamente, se busca estudiar de qué manera determinados cambios legislativos han afectado a un terreno como es el de la sociabilidad cotidiana y cómo dichas alteraciones han afectado a las relaciones interpersonales y a las subjetividades colectivas ligadas a las mismas.

La pertinencia de un estudio así en un momento como este se hace visible por varias razones interrelacionadas. En primer lugar, por la importancia del sector hostelero en España, tanto a nivel económico como social: la hostelería suponía antes de la crisis sanitaria un 6,2% del PIB y empleaba a 1.707.700 personas en el país (CEHE, 2019), y durante los últimos meses el debate sobre las medidas sanitarias aplicadas a bares y restaurantes ha sido un tema profundamente controversial, afectando de manera directa a la política institucional[89].

Por otra parte, la relevancia que tabernas, cafeterías y bares han tenido y tienen para la sociabilidad cotidiana contrasta con el relativo poco interés que ha despertado su estudio tanto a nivel histórico como

[89] Baste referenciar la centralidad de los bares en las elecciones a la Asamblea de Madrid del 4 de mayo de 2021, convertidos en articulador del debate político y epicentro de la información en medios (Honorato, 2021; Vallín, 2021; Viejo, 2021).

etnográfico (Ramos Santana, 2000). Las razones pueden ser diversas, desde la minusvaloración de la práctica social cotidiana como campo de estudio a lo evidente y directo de su experiencia, que paradójicamente puede volverlo irrelevante. Situaciones como la pandemia han traído al centro espacios como los bares, y es justamente cuando se vuelven visibles y controvertidos cuando más acuciante se vuelve una aproximación analítica a ellos. En los siguientes subapartados se explicarán más en profundidad estas cuestiones.

1.1. La sociabilidad y los bares

Partiremos de varias premisas conceptuales para enfocar el estudio. En primer lugar, y siguiendo a Georg Simmel (2002), este trabajo entiende la sociabilidad como la forma lúdica de la asociación, una reunión entre individuos por el mero placer de estar juntos. Al tiempo nos alejaremos de la idea, también de Simmel, de que este "juego de asociaciones" lo es porque ha perdido su contenido y se reduce a lo formal. Más allá de ser un aglutinador social, la sociabilidad tiene desde nuestra perspectiva un contenido sustantivo a nivel educativo, subjetivo y político.

De aquí se deduce que los **bares pueden ser tratados como espacios de sociabilidad**, como se ha comprobado históricamente en especial para la clase obrera (García Álvarez, 2003). La perspectiva de la sociabilidad aplicada a los espacios de hostelería descentra la actividad económica y de consumo y pone en el foco las prácticas que se llevan a cabo en ellos. Alejándonos de postulados funcionalistas, los bares entonces no pueden ser tratados aquí por la función que cumplen sino por el sentido que les otorgan las personas que los habitan.

Esto nos lleva a una segunda premisa teórica. Partiremos de Raymond Williams cuando afirma que:

La cultura es algo ordinario: éste es el primer dato. Todas las sociedades poseen su propia forma, sus propias finalidades, sus propios significados. […] Construir una sociedad significa descubrir significados y orientaciones comunes, y dicha construcción comporta un debate y una mejora continuos bajo las presiones ejercidas por la experiencia, el

contacto y los descubrimientos, los cuales van escribiéndose en el territorio (2008, p. 39).

Más allá del giro democratizador que Williams y otros compañeros suyos de la Escuela de Birmingham dieron a la idea de cultura, lo que nos interesa aquí es la consecuencia metodológica de la afirmación: si la cultura es algo ordinario, lo ordinario nos sirve y nos es útil para estudiar la cultura en todos sus aspectos. Aquí argumentamos que **lo político es algo ordinario**; de este modo, lo ordinario nos servirá para estudiar lo político en todos sus aspectos.

Esta segunda premisa, que puede parecer autoevidente, es fundamental para enfocar el estudio de cuestiones como la identidad, la segregación y la desigualdad. El centro del análisis de las prácticas de exclusión de un determinado colectivo, por ejemplo, debe estar no ya en dicho colectivo exclusivamente sino en los espacios donde dichas prácticas se producen y en las propias lógicas cotidianas que las legitiman. Lo político es algo ordinario, y en lo ordinario encontraremos razones de su articulación y propuestas para su mejora.

Por último, la tercera premisa teórica de la que partimos es que contemplamos **los bares como dispositivos**, entendiendo *dispositivo* en el sentido de Foucault: una red de relaciones entre elementos heterogéneos, una formación que surge en un momento histórico para responder a una urgencia (García Fanlo, 2011). Como la ambición aquí no es rastrear el momento histórico del surgimiento de los bares, nos limitaremos a considerar el carácter del bar como dispositivo en tanto que objeto abierto, heterogéneo, relacional pero al tiempo técnico y orientado.

1.2. La pandemia y los bares

Partimos pues de los bares como espacios de sociabilidad en los que se articula cotidianamente lo político. ¿Por qué es una situación de pandemia global y de restricciones idónea para estudiar el espacio de sociabilidad que más se ha visto afectado por dicha situación? Para responder a esta legítima cuestión, nos ayudaremos de la interpretación que Sara Ahmed hace de la reflexión heideggeriana en torno a la *herramentalidad de los objetos*.

Con el concepto de *herramentalidad* Heidegger pretende establecer una divergencia ontológica con la orientación de su maestro Husserl al ubicar las propiedades de los objetos en tanto que *pragmata*, útiles, dentro de dichos objetos, convirtiéndose en todo caso en "algo-para-algo" e incluyendo en esa capacidad inherente de "hacer" una orientación hacia las cosas y por lo tanto hacia determinadas acciones y objetos (Heidegger, 1997, p.96).

Sara Ahmed resume esta idea afirmando que la forma de los objetos viene dada por lo que estos objetos hacen (2019, p.71). Estas capacidades son las que orientan al objeto hacia el futuro, hacia la apertura de sus posibilidades. No obstante, cuando su utilidad se ve reducida o desaparece por completo, es cuando se percibe el objeto más allá de la orientación a determinada acción:

> "¿Qué se revela cuando las tecnologías ya no están listas para su acción? Para Heidegger, son las propiedades las que se revelan. Sugiere que cuando el martillo deja de martillar, es decir, dejamos de poder martillar con él, nos damos cuenta de que tiene una forma específica […] solo sentimos la pesadez del martillo en el momento en que no podemos usar el martillo para realizar la acción: cuando el martillo no martilla (Ahmed, 2019, p.73)".

La consecuencia metodológica aquí es clara y sugerente: es cuando no usamos una tecnología, un objeto, cuando más paramos a pensar sobre ese objeto y sus propiedades; cuando comenzamos en definitiva a reflexionar sobre los límites y posibilidades que tiene de cara a producir algo, actuar sobre algo o sencillamente funcionar. Si seguimos la definición anteriormente propuesta del bar como dispositivo, podemos trasladar la pregunta que Sara Ahmed formula: ¿qué se revela de los bares cuando su uso se ha visto restringido, interrumpido? ¿Qué propiedades se revelan? ¿Cómo funciona el dispositivo-bar, qué elementos lo componen y cómo se ha reformulado? Una vez sepamos responder a estas preguntas, podremos enfrentarnos a una de mayor envergadura: cómo el cambio en la ley da lugar a cambios en el uso, y cómo el cambio en el uso da lugar a cambios en las formas de subjetivación colectiva, en las prácticas de integración y exclusión y en las lógicas que legitiman o deslegitiman la desigualdad.

1.3. Euskadi y los bares

El territorio histórico de Euskadi ha mantenido una estrecha relación con la sociabilidad tabernaria y de bares que va mucho más allá de la que podemos encontrar en otros territorios del Estado, en especial por la fuerte conexión entre bares y práctica política organizada. Esto ha hecho que la ciudad de Bilbao, capital de la provincia de Bizkaia, sea el lugar elegido para llevar a cabo el estudio.

Es en Bilbao donde a finales del siglo XIX encontramos que los primeros grupos organizados del Partido Socialista se reunían en tabernas, convertidas en centros de organización así como en *refugios emocionales* para los mineros (Hidalgo García de Orellán, 2018) y fuente de controversia interna a raíz de la competencia con las Casas del Pueblo del PSOE, más cercanas a las sensibilidades pequeñoburguesas y republicanas del partido. Del mismo modo, la redacción de los Estatutos del Euskeldun Batzokija en 1894 consagra como prefacio del PNV a los que más adelante serían los *batzokiak* o sedes del partido, en la mayoría de las ocasiones contando con un restaurante o un bar entre sus instalaciones:

> "Art. 1°. Con el nombre de Euskaldun Balzokija, se funda en la villa de Bilbao un Centro recreativo, cuyo objeto es el de establecer estrechos lazos de unión y amistad entre los vecinos de aquella y sus cercanías que profesan las doctrinas contenidas en el lema Bizkaino *Jaun Goikua eta Lagi-Zarra* (Círculo Euskeriano, 1894)".

Pero si se tiene que destacar un caso actual de relación entre bares y cultura dentro de la galaxia política vasca no se pueden ignorar dos fenómenos. En primer lugar a la izquierda abertzale, su organización política, cultural y económica en torno a las *herriko tabernas* y la polémica que surge a partir de 2002 relativa a la supuesta financiación del partido abertzale Batasuna por vía de estas, con la consecuente confiscación de las mismas y su posterior ilegalización (Audiencia Nacional, 2014). En segundo lugar, la mediática y polémica sentencia del Tribunal Superior de Justicia del País Vasco en febrero de 2021 que revocó el cierre de la hostelería decretado por el Lehendakari Íñigo Urkullu y situó de nuevo a la hostelería en el centro de la controversia (TSJPV, 2021). Si a esto le sumamos la arraigada tradición del poteo (a la que

nos referiremos más tarde) o las prácticas político-festivas de las fiestas populares de la ciudad, tenemos una aproximación bastante exhaustiva a la casuística de Bilbao y a la importancia de los bares en su vida política y cultural.

2. OBJETIVOS

Una vez contextualizada y problematizada la cuestión, los objetivos de este trabajo son, de forma resumida:

- Pensar en el bar como un dispositivo, desde su ausencia, sus cambio y sus ritmos.
- Rastrear las narrativas en torno a los bares y la pandemia en empleados y empleadas de hostelería de la villa de Bilbao.
- Identificar los cambios en el bar como dispositivo a partir de las restricciones de aforo, movilidad y distancia.
- Analizar cómo estos cambios han afectado a los comportamientos y relaciones con la sociabilidad cotidiana de la ciudadanía bilbaína.

3. METODOLOGÍA

Para llegar a estos objetivos de forma satisfactoria se ha recurrido a la una combinación de etnografía y entrevistas semiestructuradas realizadas a lo largo del mes de abril de 2021 en diferentes "lugares calientes" del entramado urbano en cuanto a hostelería. Pero antes de entrar en las cuestiones más técnicas, cabe dedicar unas palabras a la forma de aproximarse al bar en tanto que dispositivo político de sociabilidad ordinaria, y a su condición en el momento de la investigación de "uso interrumpido" o "no-uso".[90]

[90] Durante el trabajo de campo se experimentaron dos contextos normativos diferentes de cara a las medidas contra la COVID-19: un primer momento con límite de aforo en mesas de 4 personas y cierre completo de hostelería a las 20:00, y a partir del 14 de abril un refuerzo de las medidas que consistió en el cierre de todos los interiores de bares salvo en horario de 06:30 a 09:00 y de 13:00 a 16:30, forzando

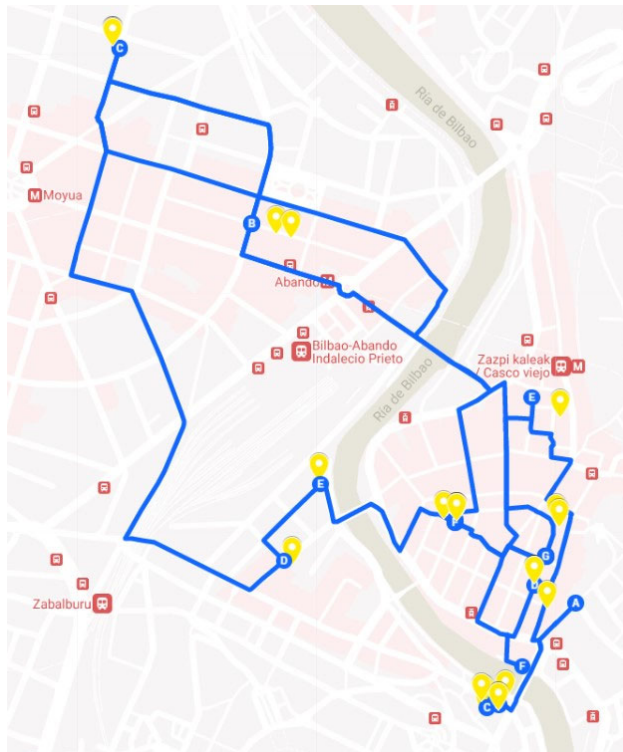
3.1. Un "poteo etnográfico"

Las restricciones a la hostelería (con continuos cierres, cambios de horario y otras situaciones sobrevenidas) hicieron necesaria una continua reformulación del trabajo de campo sobre la marcha, retrasando considerablemente el inicio de las entrevistas y convirtiendo muchos de los primeros intentos de entrada a campo en meros paseos.

No obstante, la propia práctica del paseo permitió una aproximación mucho más holística e integral al campo de estudio, y la primera imagen que llegó a mi mente fue la del *flanêur* como transeúnte distraído que solo a partir del paseo es capaz de contemplar la realidad urbana. Si bien esta metáfora, muy deudora de Walter Benjamin (2010) y del estudio de lo urbano por Simmel (2005), ha servido a ciertas corrientes etnográficas para entender el acercamiento a lo urbano, en este caso resultaba incompleta. El *flanêur* se desplaza sin rumbo fijo, sin destino, buscando tan solo la distraída sorpresa del paseante. El paseo en esta investigación, en cambio, sí que estaba orientado, tenía direccionalidad e intención.

Es por esto por lo que, haciendo dialogar al *flanêur* con el etnógrafo, apareció la figura del *poteador*, sujeto último de la investigación como usuario tradicional de los bares en Euskadi y repentinamente solución a la problemática terminológica. En esta investigación se han ido dibujando, en definitiva, rutas de poteo etnográfico en las que en lugar del *trago* o *pote* se buscaba información, interpretaciones y entrevistas. En este sentido, se han intentado contemplar de cara al análisis de resultados tanto las salidas a campo que finalizaron en observaciones o en entrevistas como aquellas que desde una perspectiva tradicional no pasarían de ser más que intentos fallidos.

FIGURA 1. *Mapa de las "rutas de poteo etnográfico" realizadas en la semana del 19 al 25 de abril*



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Figura 1, se intentó dejar constancia tanto de los recorridos como de los lugares visitados o las entrevistas realizadas. El hecho de emular rutas de poteo y crearlas al mismo tiempo fue la base de la creación de la representación urbana sobre la que esta investigación se plantea y por lo tanto a partir de la cual surgen las entrevistas y las narrativas en torno a los bares.

3.2. MÉTODO: ETNOGRAFÍA Y ENTREVISTAS.

Como podemos apreciar en la Tabla 1, el diseño de la muestra teórica para las entrevistas ha intentado tener en cuenta zonas de Bilbao de especial relevancia para la investigación, género de las personas entrevistadas y grupos de edad. Si bien las zonas y los grupos de edad han conseguido una cierta saturación, en el caso de la categoría de género de la persona entrevistada encontramos una sobrerrepresentación de hombres sobre mujeres, explicable en parte por la mayor presencia de estos en los espacios de cara al público de los bares seleccionados.

***TABLA 1**. Distribución de las personas entrevistadas por zona, rango de edad y género*

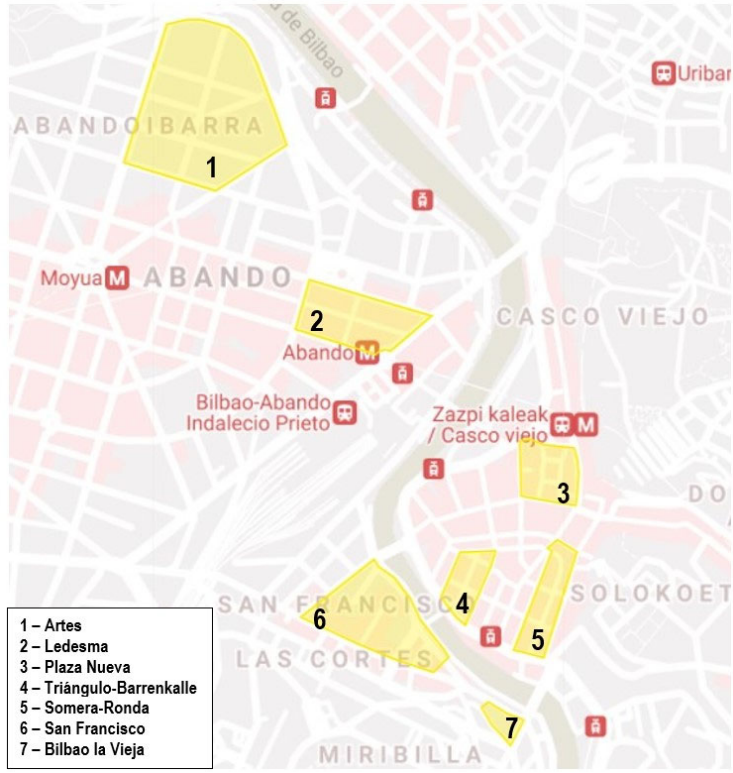
Rangos de edad / *Zonas de Bilbao*	26-35	36-45	46-55	56-65	*Total entrevistados por zona*
Triángulo – Barrenkalle	*H**	-	-	*H*	2
Bilbao la Vieja	*H*	*H*	*H*	-	3
Artes	*H*	*H*	*H*	-	3
Somera – Ronda	*H*	*M*	*H*	*H*	4
San Francisco	-	*M*	*M*	-	2
Ledesma	-	*M*	-	*H*	2
Plaza Nueva	-	-	*M*	-	1
Total entrevistados por edad	4	5	5	3	**n = 17**

* La notación indica el género de la persona entrevistada (*H*: Hombre; *M*: Mujer)

Fuente: elaboración propia

La selección de zonas no atiende a criterios exclusivamente económicos o de afluencia, sino que se van dibujando conforme las rutas y entrevistas van quedando fijadas. De este modo, resulta llamativa por ejemplo la no inclusión de calle Pozas y sus aledañas pese a ser una zona con un gran número de establecimientos de hostelería por su cercanía con el estadio del Athletic Club de Fútbol de Bilbao. El interés de este trabajo no reside pues en su exhaustividad sino en el método empleado para conectar las zonas y los diálogos establecidos entre ellas.

FIGURA 2. *Zonas de Bilbao donde se han llevado a cabo las entrevistas.*



Fuente: Elaboración propia

Las diecisiete entrevistas, por acabar con esta sección, contaban con tres secciones diferenciadas: una en la que se planteaba el recorrido biográfico, otra donde se preguntaba por los cambios experimentados y valoraciones relativas a la COVID-19 y una última relacionada con las culturas del bar. La notación con la que se citan las entrevistas, de cara a mantener el anonimato, sigue el formato *AXXYY*, siendo *A* el género de la persona entrevistada (*M*, masculino; *F*, femenino), *XX* la edad de esta e *YY* el código de la zona de Bilbao (*LA*, Las Artes; *LD*, Ledesma; *PN*, Plaza Nueva; *TR*, Triángulo; *GK*, Calle Somera y Ronda; *SF*, San Francisco; *BB*, Bilbao la Vieja).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del conjunto de las entrevistas se puede extraer una narrativa común en relación con las formas y relaciones entre bares y la población de Bilbao a lo largo de los últimos años. Según este relato, existiría el tiempo casi mítico de los *txikiteros*, ya desaparecidos pero precursores directos de la situación contemporánea, tiempo en el cual los bares y tascas eran los centros primordiales de sociabilidad y ocio masculinos. Inmediatamente después se encontraría el pasado directamente anterior a la irrupción de la COVID, rememorado y añorado frente a la situación de imposibilidad de las restricciones. Como consecuencia lógica surgiría el tiempo actual marcado por la pandemia, así como una incertidumbre de cara al futuro inmediato. En base a este relato se articulan las siguientes subsecciones, en las que pretende analizarse en mayor profundidad el dispositivo-bar y sus modificaciones.

4.1. Bares pretéritos

En primer lugar nos encontramos en los bares anteriores a la COVID, que podrían dividirse entre bares de un pasado legendario y fundador y aquellos ubicados en la memoria colectiva más cercana.

4.1.1. Los bares *fueron*…

Los bares bilbaínos del pasado mítico, representados aquí por el pretérito perfecto simple, son espacios sin caracterización más allá de que están personalizados en la figura del txikitero como tipo. Los txikiteros se caracterizaban por ser grupos itinerantes de bebedores que no pasaban más de diez minutos en cada local antes de pasar al siguiente. Uno de los entrevistados recordaba cómo en los años noventa alguno de estos grupos pasaba por su bar:

> Hace ya un tiempo que ya no vienen… tantos pero cuando abrimos el bar… había un par de cuadrillas de… txikiteros, que… primero se hacían… [pausa] igual diez o quince bares en el Casco Viejo… eh, por la calle Ronda o… por otras calles de… del Casco Viejo… y luego venían a terminar el poteo aquí todos los días. Y… al final pues eso, se tomaban sus quince, veinte vinos todas las mañanas… y… [pausa] y sí. […] (M41BB, comunicación personal, 20 de abril de 2021).

Aparte de la forma de beber, los ritmos y rutas también eran característicos. Los grupos de txikiteros son recordados, en comparación con los usos contemporáneos, por tener una forma de potear más nómada pero al tiempo más fiel a ciertos establecimientos:

> […] existe el arquetipo del txikitero, no, ese que si-siempre, siempre va al mismo, al mismo bar, ¿no? Y mis padres yo creo que son más de ir a siempre al mismo, mismo bar. [pausa] Yo creo que yo, he c, he cambiado más… (M34BB, comunicación personal, 16 de abril de 2021).

Otro de los atributos fundamentales de los txikiteros era la música. Durante su breve paso por cada tasca, era característico que cantasen alguna de las bilbainadas, canciones populares tradicionales sobre la villa de Bilbao y los pueblos aledaños:

> […] En ese tipo de bares que está en peligro de extinción […] ahí sí que no hay música, nunca había música y no, antiguamente en los bares tampoco había música… aquí en Bilbao. Porque se cantaba. [pausa] Los txikiteros cantaban en los bares. Entonces al final la música la, la ponía… el cliente por así decirlo, ¿no?, cuando cantaban las bilbainadas y… y estas canciones de… típicas de… de antes. (M41BB, comunicación personal, 20 de abril de 2021).

> […] siempre hemos sido como un… que los viejitos vengan a cantar y se tomen sus txikitos, no sé qué, no sé cuántos… (F43GK, comunicación personal, 24 de abril de 2021).

> Yo tengo muchas cuadrillas. He tenido cuadrillas de mayores, la de los txikiteros, las que cantaban… (F50SF, comunicación personal, 28 de abril de 2021).

Más allá de lo anecdótico y la añoranza, el fenómeno histórico de los txikiteros se considera como se mencionó anteriormente un antecedente directo de la forma bilbaína de sociabilidad de bar: el poteo entendido como una ruta y el ritmo rápido e itinerante de la consumición de alcohol, principalmente en la calle.

4.1.2. Los bares *eran*…

Pasamos entonces a describir el funcionamiento del bar contemporáneo en tanto que dispositivo tal y como se especificó en las premisas teóricas. A partir de los testimonios recogidos, se puede definir el

dispositivo-bar en tanto que una terna formada por el *espacio ampliado* del bar, el *poteo* como forma de habitar dicho espacio y la *cuadrilla* en tanto que unidad básica de sociabilidad. Como comprobaremos a continuación, el dispositivo-bar tradicional de Bilbao es inconcebible sin alguno de los elementos de la terna.

El espacio ampliado del bar.

El espacio del bar definido funcionalmente se puede entender como el establecimiento dispensador de comida y bebida. En la concepción del bar en Bilbao, sin embargo, siempre se incluyen las calles y plazas aledañas a dicho espacio como parte del espacio del bar, en las que se consume fundamentalmente de pie.

> "Eh… aquí lo más normal es que los bares sean pequeños o grandes pero… lo más normal es beber de pie. Beber en la barra, tomarte tu trago, comerte el pintxo si quieres, o te lo llevas pero… estar de pie. Tanto sea dentro del bar o en la terraza o en la calle. Eso es, siempre se ha bebido así. Siempre. Y… eso al final lo que hacía pues… que la gente… se movía y si no estaba todo el rato fijo en un bar, ibas a otro… pero estar… de pie. (M26GK, comunicación personal, 25 de abril de 2021)".

> "Aquí… había mucha costumbre de… beber en la calle, o sea tú llegabas al bar y [pausa] cuanta más gente hubiese mejor, o sea si veías un bar vacío y no lo conocías era "Bua, este no entro que algo pasará". "¡Hostia este está lleno, vamos!" ¿Qué pasaba? Esperabas, pedías y te ibas a la calle con tu trago. (M45LA, comunicación personal, 29 de abril de 2021)".

> "Ya te digo yo… [pausa] Mm… lo que me parece más increíble de los bares del Casco Viejo antes del COVID era que tú cogías tu trago… [pausa] tú siempre pides en barra… coges tu trago… y te vas a la calle, la mayoría de la gente hace eso, se va a la calle… se fuma lo que quiera o no… y estás en la calle, a mí eso es lo, de lo más brutal que me parecía. (M28TR, comunicación personal, 13 de abril de 2021)".

El bar queda reducido pues al espacio en torno al cual se consume aquello que se compra en el mismo, pero sin perder tampoco su relevancia en cuanto "casa abierta" en la que se recibe a la gente (F50SF, comunicación personal, 28 de abril de 2021), así como su carácter de punto de encuentro para los grupos que allí consumen (M49BB, comunicación

personal, 19 de abril de 2021). Si bien el bar es una localización, no es una localización *cualquiera*; no se queda en la plaza, la tienda o la calle: se queda en el bar, y se organiza la sociabilidad y el tiempo de ocio en torno a rutas entre bares, con lo que entraríamos en el segundo elemento de la terna.

El poteo como forma de habitar entre bares.

El poteo, reducido a su mínima expresión, es una práctica consistente en establecer rutas de consumo a lo largo de un número determinado de bares con breves paradas en cada uno para tomar "potes" o "tragos" en ellos antes de continuar la ruta, generalmente a pie. Como ya se ha mencionado, tiene un precedente claro en los txikiteros y sus rutas pero de una manera más pausada y sedentaria, así como menos institucionalizada:

> "Aquí no tenemos… costumbre como igual hay en otros sitios vas a un bar, te sientas… y te quedas cinco horas en ese mismo bar, no, aquí… hay que ir de uno a otro. (M41BB, comunicación personal, 20 de abril de 2021)".

> "El… el sistema en el que se ha salido aquí toda la vida es… el poteo y el poteo es… una ronda en cada bar de forma general y… siempre vamos rulando pues por zonas y a medida que avanza el día vas a una zona u otra… ¿no? (M28TR, comunicación personal, 13 de abril de 2021)".

Normalmente suele ser visto como algo que se aprende y se transmite de padres a hijos, una práctica propia y única de la población vasca y por lo tanto muy ligada a la identidad, a la "forma de ser" de Euskadi:

> "Pues yo me acuerdo con, de pequeño, no sé a mí los bares de pequeño me… [pausa] no siempre se dice que… [pausa] que d, que a-aprendes d-de… de familia, no, lo de, lo del poteo, ¿no? (M34BB, comunicación personal, 16 de abril de 2021)".

> "Da igual el tiempo, da igual… somos de ro, somos de hacer rondas, somos de ir a, de bares, somos… [pausa] de un bar, eh, tomar un pote, ir a otro bar, tomar otro pote, ir a otro bar, tomar otro pote, ir a varios bares. (M47LA, comunicación personal, 19 de abril de 2021)".

Existen diferencias entre las personas entrevistadas a la hora de delimitar el poteo como práctica, sin embargo. Si bien la mayoría considera que el poteo como tal era una práctica vigente hasta la irrupción de la COVID, algunos de los entrevistados opinan que era ya una práctica en decadencia con anterioridad a la pandemia (M58TR, comunicación personal, 22 de abril de 2021).

La cuadrilla como unidad básica (¿e indivisible?)

Por último, cabe mencionar la unidad básica de sociabilidad que habita estas rutas de poteo "entre medias" de bar y bar, a medio camino entre la calle y el establecimiento. La cuadrilla es el grupo básico de amigos y amigas con el que se sale a beber y a partir del cual se establecen conexiones con el bar, la ruta y otras cuadrillas. Si bien la cuadrilla en tanto que forma de organizar y definir los lazos de amistad en Euskadi más allá de los bares, su conexión con estos últimos es innegable y se hace notar de ese modo:

> "Eh… el, los bares… las cuadrillas… eh… son por antonomasia nuestro icono en Bilbao, yo de hecho te puedo hablar… […] la gente tiene unos recorridos y unos bares que frecuenta… que es el punto de encuentro que estas cuadrillas tienen. Entonces sin los bares… las cuadrillas no existirían. (F50PN, comunicación personal, 27 de abril de 2021)".

> "La cuadrilla y el bar está unido. [pausa] O sea, no vas a decir… "Voy con la cuadrilla a la tienda", no. Que también vas con las amigas. Pero… o con los amigos. […] [L]a cuadrilla y el bar es esencial. O sea, es… una interacción… pura y dura. Cuadrilla… bar. Es así. (M58GK, comunicación personal, 26 de abril de 2021)".

> "Mi cuadrilla es mi cuadrilla […] no hacía falta ya ni quedar. […] Sabíamos dónde buscarnos […] al final es e, como el punto de reunión, el punto de… encuentro, donde… pues eso. Quedas, estás y de ahí pues luego pues ya empiezas con el poteo. Poteo de los vascos [RISA]. (M41BB, comunicación personal, 20 de abril de 2021)".

La cuadrilla ha sido ampliamente estudiada en tanto que grupo informal, interdependiente y sin posiciones o normas claramente estructuradas (Ramírez Goioechea, 1984). No obstante, menos interés han suscitado las cartografías propias que forman dichos grupos más allá de

definirse como fenómeno eminentemente urbano, así como las relaciones exogámicas entre cuadrillas, que en el relato suelen plantearse como inexistentes pero en la práctica cotidiana existen de forma mucho más común de lo que parece.

En cuanto al elemento espacial, la ya mencionada identidad entre espacio-bar y forma-cuadrilla es evidente. Incluso algunos informantes hablan de que la cuadrilla "lleva el bar" consigo cuando los bares cierran, haciendo incluso independiente al bar del entramado material que lo constituye (M28TR, comunicación personal, 13 de abril de 2021).

En lo relativo a las tensiones centrípetas y centrífugas de la unidad de la cuadrilla, se mencionan en ocasiones algunas problemáticas relacionadas con la relación con personas externas al grupo básico, principalmente a la hora del mantenimiento de relaciones sexoafectivas:

> "Creo que luego hay aspectos muy de cuadrilla de que hay… culturalmente a veces aquí, […] [d]ecir "No, no, no me meneo de la cuadrilla… ni mi pareja no puede quedar con mi cuadrilla", y no se pue, o sea, "y es que está hablando con equis de mi cuadrilla… pero es que es de mi cuadrilla, no se puede hacer colega", hostia creo que se te está yendo la olla. […] Sobre todo cuando eso se juntan… parejas… de distintos estos, es como […] "Es que esta es de mi cuadrilla", "Hostias que no es tu libro tío, que es una persona". O sea que ahí no sé por qué hay como… unas cosas que yo… como soy… [pausa] me chocan. (F41SF, comunicación personal, 26 de abril de 2021)".

Sin embargo, estas tensiones parecen remitirse a dicho ámbito, porque al tiempo el bar tiende a definirse como un espacio donde conocer a gente diferente, y más importante aún donde se hacen más explícitas las fronteras porosas de distintas cuadrillas mediante la práctica del poteo:

> "La imagen del poteo… [pausa] es la imagen de como varios círculos cerrados de gente… [pausa] que tiene algún miembro que pasa a otro grupo a hablar con otros… entonces es como un, un, un sistema de intercambio… brutal. (M34BB, comunicación personal, 16 de abril de 2021)".

Con esto, queda delimitada claramente la terna que constituye el dispositivo-bar: el espacio ampliado bar-calle, la unidad de relación básica (que no última) que es la cuadrilla, y la forma de habitar e intercambiar

que constituye el poteo. ¿Cómo han afectado las restricciones y limitaciones impuestas a partir de la COVID a este entramado? A continuación pasamos a analizar las transformaciones experimentadas por estas mismas personas a lo largo del último año.

4.2. Bares presentes

Las restricciones derivadas de la COVID a partir de marzo de 2020 son diversas y cambiantes tanto temporal como geográficamente, con lo cual no entraremos en una descripción pormenorizada de las mismas más allá de la enumeración ya citada con anterioridad. Cabe decir a este respecto que no solamente existían durante el periodo de la investigación las restricciones legales (cierre perimetral de la villa de Bilbao, limitaciones de horarios de cierre, toque de queda, aforos y grupos reducidos, etc.), sino que también se pusieron en marcha una serie de restricciones extralegales como fueron los tiempos máximos de consumición, que tenían como objetivo optimizar el negocio y hacer más fluido el tránsito entre clientes.

FIGURA 3. *Señales indicando restricciones en diferentes terrazas de bares en Bilbao.*



Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, aparte de las normas emanadas de las instituciones y los locales, cobraron mucho peso en la interacción cotidiana en bares de Bilbao las restricciones autoimpuestas a nivel personal, que en más de una ocasión tensionaron incluso a un mayor nivel dichas relaciones. Pasaremos a continuación a redefinir el dispositivo-bar en la medida en la que lo hizo a partir de estos eventos.

– Del espacio ampliado del bar al espacio restringido de la mesa

Donde antes teníamos un espacio abierto, ampliado y móvil como la calle y el bar, ahora asistimos a la fijación de un espacio mucho más reducido: la mesa y la terraza:

> "Y… a raíz del COVID al… gobierno vasco se le ocurrió que como se estaba de pie se con, nos contagiábamos más o algo… y decidió… cortarlo. Y que todo el mundo debe estar sentado… en el bar. […] Y… sobre todo en eso ha influido… ha influido un mogollón, mucho. (M26GK, comunicación personal, 25 de abril de 2021)".

> "Pues total. Hoy día si la terraza la tienes llena… cuesta mucho que la gente a tomar algo dentro del bar. (M58TR, comunicación personal, 22 de abril de 2021)".

El bar ha pasado de tener tres espacios (interior, exterior y "extrarradio") a tener en muchas ocasiones solamente uno, y de hecho el menos tradicional. La calle ha quedado proscrita por completo, y los interiores despiertan tal nivel de reticencias que incluso en los horarios en los que se permitía estar quedaban totalmente vacíos:

> "Sí, sí, no, no, hablo de la hora que se pueden entrar. [pausa] Es como la alternativa cuando ya están todas las terrazas llenas… y no… encuentras otro sitio y ya es la última hora pues dice "Pues vamos a beber sí o sí". Si no la gente sigue buscando terrazas. (M58TR, comunicación personal, 22 de abril de 2021)".

La instauración de la terraza como espacio único donde estar sentado comenzó a reducir de forma contundente toda interacción ajena al grupo, que a su vez se redujo en número. El bar, como se quejaba un informante, pasó de ser lugar para conocer a gente a ser un espacio de consumo más (M49BB, comunicación personal, 19 de abril de 2021).

– Del poteo como deriva a la economía del anclaje.

La escasez de espacios generada por el cierre de interiores, el miedo a los espacios cerrados y la proscripción del consumo de alcohol en las calles produjo asimismo toda una microeconomía política en torno a la mesa de la terraza. El poteo, fruto de esto, se tornó imposible y se fue viendo sustituido por estrategias de anclaje, consistentes en la localización de mesas disponibles y el "anclaje" a las mismas hasta el cierre:

> "Eh… sí, sí, yo creo que… se han ca, se han cargado el poteo… eh… porque el poteo antes es en cuadrilla… […] ese grupo de personas se tiene que ir a un bar, tiene que encontrar sitio, sentarse, pedir, y eso no, no era así antes era… […] se hacía más… más dinámico, ahora es más… muy estático todo. (M26GK, comunicación personal, 25 de abril de 2021)".

> "Y a, pues a día de hoy […] no existe esa modalidad, el poteo, es… yo… he, voy a un bar, encuentro un sitio y me quedo con ese sitio [RISA] porque si no… me lo van a quitar. O sea no, n, pf, está súper difícil y ah, ha habido veces que te tiras dando vueltas hasta que encuentras un sitio… mogollón de tiempo. (M28TR, comunicación personal, 13 de abril de 2021)".

Esta casuística redujo considerablemente las rutas de poteo y los locales visitados mientras que aumentó el tiempo de estancia en un solo local, ahora principalmente sentado. Este cambio es uno de los más criticados y lamentados por parte de las personas entrevistadas (M47LA, comunicación personal, 19 de abril de 2021).

– La cuadrilla, entre segregación y reinterpretación

Curiosamente, la cuadrilla puede considerarse el elemento pivotante de la terna al ser el que, ante la modificación de todo lo demás, trata de mantenerse a toda costa. Esto no es tarea fácil debido principalmente a la restricción de reuniones de más de cuatro personas vigente en aquel momento, superando la mayor parte de cuadrillas este número:

> "Es muy jodido, o sea eso es muy jodido. Porque… [pausa] te limitan a cuatro personas. Y la cuadrillas aquí de cuatro personas, si hay… pero es que te mueves seis, o te mueves cinco, o te mueves… siete, ocho, o, o… nueve […] Porque… sales cinco y dices "Hostias a dónde voy. Si es que no puedo" (M26GK, comunicación personal, 25 de abril de 2021)".

No obstante, el elemento identitario basal de la cuadrilla hace que se desarrollen en torno a su conservación todo tipo de estrategias. Entre otras podrían destacarse las de acatamiento parcial (uniendo por ejemplo varias mesas "en la distancia" o compartiendo mesas con desconocidos) así como las de desobediencia directa (más de cuatro personas por mesa, turnos de uso, etc.). Entre aquellos informantes que reconocen cumplir a rajatabla las restricciones la principal queja que tienen es la de la pérdida de integridad de la cuadrilla así como los conflictos derivados de este hecho (F36LD, comunicación personal, 29 de abril de 2021).

Si bien existe diferencia entre el alcance de estas restricciones a la hora de cambiar las formas de ocio y de sociabilidad de la población bilbaína (M58GK, comunicación personal, 26 de abril de 2021), nos encontramos con cierto consenso en cuanto a los principales problemas derivados de esta situación: la segregación interna de la cuadrilla y la eliminación casi total de las relaciones exógenas con otros grupos y cuadrillas.

4.3. Bares futuros

Al preguntar por el futuro de los bares de Bilbao nos hemos encontrado con una pluralidad de pronósticos más o menos pesimistas: del regreso a la normalidad a la pérdida total de derechos, pasando por situaciones de reapropiación, resignificación e incluso de reivindicación de las tradiciones, todo por supuesto marcado por la incertidumbre (F50PN, comunicación personal, 27 de abril de 2021).

En cuanto al momento de ruptura, siempre hay cierta oscilación entre un desborde provocado por el fin de la aplicación de las normas seguido de la normalidad más absoluta (M58GK, comunicación personal, 26 de abril de 2021) y la previsión de una necesaria lucha y reivindicación colectiva para recuperar dichos espacios de ocio (F43GK, comunicación personal, 24 de abril de 2021). Lo que también es bastante común es un cierto pesimismo relativo a la capacidad de la población para revertir aquellos cambios que se pudiesen mantener:

> "Buah, yo creo que… como estábamos antes yo lo, no cre, no creo que vuelva a pasar. No creo que nos te, nos permitan hacer las cosas que hacíamos antes. Yo creo que han buscado una excusa perfecta para… [pausa] para limitar nuestros derechos y nuestra, forma de quedar. (M47LA, comunicación personal, 19 de abril de 2021).
>
> Creo… a ver, si… yo creo que pueden… reducir cosas… pero cosas que vienen también… por la contaminación ambiental, no sé qué no sé cuánto. Que a ver, pensamos… [pausa] pues el derecho al descanso y el derecho a la diversión… que siempre hay una. Entonces en la medida que se avanza… a sociedades más limpias, más… [pausa] también creo que el ruido… lo va a intentar sacar de las calles. [pausa] Pero no por el COVID sino… yo creo que era algo inevitable. (M58TR, comunicación personal, 22 de abril de 2021)".

5. CONCLUSIONES

A partir de lo hallado en las entrevistas se puede afirmar con bastante certeza que el dispositivo-bar se ha visto fuertemente modificado a raíz de las restricciones derivadas de la COVID, y no solamente en su forma visible (el bar como espacio y establecimiento), sino en los tres elementos que hemos definido. Respecto al futuro, existe principalmente miedo e incertidumbre en el sector, así como una fuerte sensación de pérdida de unas tradiciones consideradas propias y el vaticinio de una "europeización" de las prácticas comensales en ocasiones señalada como buscada ávidamente por diferentes instituciones.

Una vez dicho esto, cabe mencionar que si bien la relación identitaria calle-poteo-cuadrilla es muy fuerte en Euskadi, tanto la práctica tradicional de la utilización de la calle para el ocio y el consumo de alcohol como su persistente decadencia se observa en otras partes del estado español. La pandemia de 2020 y sus derivadas no habrían hecho más, coinciden varios informantes, que agudizar la tendencia en uno de los territorios donde más se conservaban dichas formas.

Resulta obvio hoy día que la situación normativa derivada de la COVID pasará y las prácticas comensales, como vemos ya en estas fechas, se verán reconstruidas en su práctica totalidad. Queda no obstante la pregunta abierta sobre los significados colectivos atribuidos al bar, los cambios que han sufrido y las tendencias que vendrán a partir de toda

esta situación, que irán seguramente mucho más allá de una reinstauración de un orden ya en sí mitificado.

Por último, sería de interés continuar progresando a partir de investigaciones como esta en las formas de integrar, segregar y reapropiar a partir de normas como las que se han ido instaurando estos últimos meses, siendo un momento idóneo no solamente para estudiar la prevalencia y extinción de prácticas arraigadas a partir de unas normas que las interpelan de forma directa, sino también para comprender mejor cómo las prácticas endogrupo y exogrupo de inclusión y exclusión operan en los ritmos ordinarios, haciendo de la sociabilidad informal cotidiana un espacio político complejo pero a la vez apasionante para el estudio sociológico.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido realizada en el marco de un contrato predoctoral de formación firmado con la Universidad Complutense de Madrid (Departamento Sociología: Teoría y Métodos), dentro del programa FPU del Ministerio de Universidades (Ref. FPU17/01010).

8. REFERENCIAS

Ahmed, S. (2019). *Fenomenología Quee orientaciones, objetos, otros*. Edicions Bellaterra

Audiencia Nacional (2014). *Sentencia nº16/2014*. https://bit.ly/3pbwqJ7

Benjamin, W. (2010). Sobre algunos temas en Baudelaire. En *Ensayos escogidos* (pp. 7-58). El Cuenco de Plata

CEHE (2019). *Anuario de la hostelería de España*. https://bit.ly/3wRDqxv

Círculo Euskeriano (1894, 24 de mayo). *Euskeldun Batzokija*. Bizkaitarra. https://bit.ly/3fI3zJq

García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*, 74

Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria

Hidalgo García de Orellán, S. (2018). *Emociones obreras, política socialista. Movimiento obrero vizcaíno (1886-1915)*. Tecnos

Honorato, V. (2021, 9 de abril). *Los bares de Ayuso*. El diario. https://bit.ly/3vRCF7D

García Álvarez, L. B. La taberna como espacio de sociabilidad popular en la España contemporánea. *Ábaco. Revista de Cultura y Ciencias Sociales*, 37/38, 111-114. CICEES Ediciones

Ramírez Goicoechea, E. (1984). Cuadrillas en el País Vasco: identidad local y revitalización étnica. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 25, 213-220. Centro de Investigaciones Sociológicas

Ramos Santana, A. (2000). La sociabilidad del vino. Tabernas y bodegas en la Andalucía contemporánea. En *Homenaje a D. José Luis Comellas* (pp. 13-30). Universidad de Sevilla

Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Gedisa

Simmel, G. (2005). La metrópolis y la vida mental. *Bifurcaciones: revista de estudios culturales urbanos*, 4. https://bit.ly/3fEzJ8y

TSJPV (2021). *Medidas cautelares 12/2021*. https://bit.ly/3wULb5R

Vallín P. (2021, 18 de abril). *'Ayusogrado', la capital de las tapas*. La Vanguardia. https://bit.ly/2TAYV7v

Viejo, M. (2021, 12 de abril). *El origen del fenómeno de Ayuso en los bares: "Si fuera de Podemos la habría votado igual"*. El País. https://bit.ly/3c92hVp

Williams, R. (2008). *Historia y cultura común*. Catarata

SECCIÓN II

PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN CIENCIAS SOCIALES

MUJER Y EL TELETRABAJO ¿UN PASO MENOS HACIA LA IGUALDAD?

ANA ISABEL AGUSTÍ LÓPEZ
Universidad Internacional de Valencia

ANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
Universidad Internacional de Valencia

ANTONIA MARTÍ ARAS
Universidad Internacional de Valencia

CRISTINA GABARDA MÉNDEZ
Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Durante los años 2020 y lo que va de 2021, se ha vivido una situación de preocupación y temor general a causa de la pandemia causada por la enfermedad de COVID-19. Esta etapa ha marcado cambios a todos los niveles sociales y políticos. Algunas de las adaptaciones requeridas han sido las restricciones y medidas de prevención y control extraordinarias para intentar controlar y frenar la evolución de la pandemia (Trilla, 2020) evitando aglomeraciones y contactos innecesarios. Entre estas medidas de prevención encontramos, la identificación a partir e pruebas y test con el consiguiente aislamiento de casos, el seguimiento de las personas contagiadas, restricciones de movilidad. Todas estas medidas se han tomado sin haber un precedente en la historia del mismo nivel, o al menos en la sociedad actual.

Por todo ello, la economía se ha visto afectada a nivel mundial y de una forma devastadora. Todos los gobiernos han tomado medidas, muchas de ellas de forma unánime para intentar frenar los contagios y muertes. Estas medidas a su vez han desembocado en la pérdida de trabajo de muchas personas cosa que ha traído un menor nivel de ingresos familiares de promedio (Cuero, 2020).

Con el inicio del aislamiento social, aumentó de forma exponencial la modalidad laboral de teletrabajo frente al trabajo presencial. Aunque anteriormente ya había empresas que hacían uso del trabajo no presencial, modificando estructuras organizacionales, creando equipos de trabajo menos verticales y que no requieren estar en un centro de trabajo u oficina, como por ejemplo los llamados "Call centers" (Santillán, 2020).

En España, el gobierno aprueba en poco tiempo el Real Decreto-ley 28/2020, de 22 se septiembre, por el que se regula el trabajo a distancia y el teletrabajo. Con el objetivo final de encontrar un equilibrio entre la empresa y el trabajador, en el que haya carácter voluntario y reversible, igualdad de oportunidades, compensación de gastos y establecer los tiempos de descanso.

Según algunos expertos, existe la posibilidad de que en una década más del 50% del horario laboral sea exclusivamente teletrabajo. Evidentemente dependerá del tipo de trabajo. Pero es cierto que muchas empresas pueden des-localizarse casi al 100% y otras que por las necesidades y características del trabajo no pueden seguir la línea del trabajo a distancia (Adalid, 2020).

Según Santillán (2020) algunos líderes tienen una visión del teletrabajo enfocada hacia remodelación de la prácticas laborales como son el salario emocional, la conciliación de la vida laboral y familiar, etc. Estos cambios tendrían como objetivo adaptarse a las expectativas del trabajador del siglo XXI, contemplando todas sus áreas vitales incluyendo la posibilidad de practicar deporte, el desarrollo académico y pasar tiempo con la familia.

Por otra parte, existen autores que creen que el teletrabajo es la mejor opción para lograr la ansiada conciliación laboral y familiar y también que será una revolución en la que la sociedad será más libre y la tecnología ayude a mejorar el medio ambiente gracias a la creación de protocolos sostenibles. Sin embargo, la actual visión de la pandemia, nos ha ofrecido un resumen de cual será el futuro, viéndose aumentada desigualdad entre, diferentes países, puestos de trabajo, edad y género (Valenzuela-García, 2020).

2. VENTAJAS EN EL TELETRABAJO

No podemos olvidar que el teletrabajo puede tener unos beneficios considerables entre los cuales se encuentran; el aumento de la probabilidad de que personas con alguna discapacidad física tengan las mismas oportunidades, en el caso de familias con hijos también existe la posibilidad de disponer de más tiempo para ellos y el resto de familiares (eliminando los trayectos hasta el trabajo), una mayor flexibilidad en los horarios y autonomía para organizar el tiempo diario, etc. Todo ello puede derivar en una reducción considerable de estrés (Ramírez y Hernández 2019).

Continuando con las ventajas que el teletrabajo nos puede ofrecer, encontramos la reducción de problemas ambientales y sociales debidos a la acumulación de atascos vehiculares, la menor contaminación y ahorro de recursos, naturales y humanos no solamente a nivel individual si no también en cuanto a transporte y gasto púbico (Rainborn y Butler, 2009). Además, el informe de la OIT en 2013, afirma que los trabajadores que se encuentran con la modalidad de trabajo online dedican en general más horas y aumentan el rendimiento con respecto a sus homólogos que llevan a cabo el trabajo en la oficina de forma presencial. Es más, declaran que estos trabajadores, se sienten más satisfechos con su trabajo, sienten un mayor compromiso con la empresa y conciben un mejor equilibrio entre la vida personal y profesional.

Un estudio longitudinal realizado en Finlandia, muestra como a pesar de que en los inicios del teletrabajo los participantes se encontraban estresados, con más presión por el trabajo y con sentimientos negativos, al cabo de un tiempo estas sensaciones fueron cambiando hasta el punto de mejorar de forma significativa con respecto a los datos recogidos inicialmente (Suh, et.al, 2017).

Parece ser que las variables sociodemográficas influyen en el mejor recibimiento de esta modalidad de trabajo y son las personas con las siguientes características las más propensas a declinarse por el teletrabajo; personas con hijos, casados y con altos niveles educativos. Por otro lado, algunos investigadores como Madsen (2003) afirman que las mujeres son más propensas a preferir el teletrabajo, por los beneficios

nombrados anteriormente. Aunque sobre este punto hablaremos en el siguiente apartado y pondremos en duda si es decisión por causas profesionales o por necesidad.

3. DESVENTAJAS EN EL TELETRABAJO

Por el contrario también podemos encontrar inconvenientes por el hecho de optar por la modalidad de teletrabajo frente al trabajo presencial, entre estos inconvenientes encontramos; la dificultad de separar el tiempo entre la familia y el trabajo, el aislamiento social y la soledad, la poca supervisión y guía del trabajo o que no sea aplicable para todo tipo de trabajo.

En el estudio llevado a cabo por Valenzuela-García (2020), se muestran algunas de las desventajas del teletrabajo a nivel psicológico y social. El 34 % de la muestra encuestada afirmó que se sentía solo y con falta de relaciones sociales, además el 33% reconoció no saber imponer límites en su horario laboral, llegando a sentirse culpables. También manifestaron la dificultad de dividir la vida laboral de la familiar. Otro dato importante de esta investigación fue, encontrar una diferencia significativa entre las parejas con hijos o sin hijos. Los tele-trabajadores que tenían hijos se sentían más estresados, a causa de la imposibilidad de dividir espacios, la dificultad para concentrarse con niños pequeños, ayudarles en las tareas del colegio a la vez.

En 2012, Sánchez, habló en su trabajo sobre algunas de las cuestiones que frenan la gran acogida del teletrabajo, teniendo en cuenta la visión del empleador e indica que muchos empresarios no disponen de herramientas o conocimientos para controlar y guiar a sus trabajadores si no se encuentran dentro del mismo edificio, sin olvidar la falta de habilidades tecnológicas para poder realizar bien el seguimiento de los trabajadores y mantener el contacto continuo y necesario. Además, desde el punto de vista del trabajador existe el miedo a la soledad, subordinación de la jerarquía y al tener que aplazar algunas decisiones, ya que por ejemplo en caso de querer preguntar dudas a los superiores para tomar alguna decisión, se puede ver aplazada o calendarizada a más tiempo que si se estuviera trabajando en el mismo espacio físico.

3.1. ¿Existen las mismas oportunidades en el trabajo para hombres y mujeres?

De un tiempo a esta parte, el ámbito laboral y empresarial ha configurado muchos cambios, entre los que se encuentra la incorporación de la mujer en el mismo. En concreto en España este cambio se inicia a partir de mediados de los años 80.

Es conocido por todos, que estos cambios hayan influido no solamente en el mundo laboral sino también en el ámbito familiar y por consiguiente, haciendo imprescindible que las familias reorganicen el rol a desempeñar dentro del ámbito familiar. Por lo tanto, el desafío actual es conseguir la igualdad de estos roles a nivel profesional y personal entre el hombre y la mujer (Caamaño, 2010) y que las cargas familiares se repartan entre ambos, de no ser así, la mujer en su mayoría acumularía las cargas anteriores (familiares) con las nuevas (profesionales) quedando en situación de desequilibrio.

En general la participación de la mujer en el trabajo sigue teniendo empleos con salarios más bajos. Parte de esta brecha laboral es a causa de los estereotipos de género desde la elección educativa hasta la elección o preferencias laborales. Aun así es cierto que sigue habiendo una importante discriminación de cara a las mujeres tanto para el acceso a determinados puestos de trabajo como en las posibles promociones dentro de una empresa.

Todas estas dificultades, se relacionan con los cambios en los estilos de vida elegidos estos últimos años. Entre ellos el retraso en tener hijos, la

disminución del número de hijos y en general la formación de una familia. Se ha visto que, en general, la participación de la mujer en el trabajo disminuye a partir del momento en el que se tienen hijos y de ahí nace la importancia de generar acciones eficaces para lograr la conciliación laboral-familiar, para disminuir esta brecha entre hombres y mujeres.

En general podemos afirmar, que dicha brecha aumenta con la edad, por una parte el hecho de ser madres hace que las mujeres acumulen menos años de experiencia laboral, cosa que se traduce en una

penalización salarial (Cebrián y Moreno, 2013 y 2015) y a un retraso en el acceso a oportunidades con respecto a sus homólogos hombres con la misma formación. Aún a pesar de esto, las diferencias entre hombres y mujeres ha disminuido en los últimos años. En 2005 la tasa más amplia de trabajo femenino se situaba entre los 25 y 29 años, en 2017 cambió al grupo que contiene la horquilla entre 40 y 44 años. Y continuamos dando pequeños pasos hacia la igualdad de condiciones entre hombres y mujeres como por ejemplo el mayor grado de permanencia en el puesto de trabajo.

Cuando se analizan los ciclos vitales de hombres y mujeres teniendo en cuenta la vida laboral, observamos que en el caso de los hombres no parece haber ningún momento en concreto sobre cuidado de personas o cargas familiares que haga disminuir su productividad y dedicación al trabajo. En cambio en las mujeres la mayor causa de inactividad centrada entre los 35 y 39 años, se sigue centrando en el cuidado de los hijos y otras responsabilidades familiares (Cebrián y Moreno, 2018).

En España, aunque tras la crisis que empezó en 2007, el empleo de la mujer ha crecido exponencialmente, también se ha visto que el empleo creado en este sentido no tiene las mejores condiciones. Y aunque este efecto no es exclusivo de la sociedad española, si es importante tenerlo en cuenta. Se ha podido observar que el sector femenino se ha llevado la mayor parte de contratos parciales y temporales, con salarios bajos, especialmente en los sectores de limpieza, ventas y servicios. En España la mayor parte del empleo se centra en el sector servicios, en el que un trabajan aproximadamente un 60 % de los hombres empleados y alrededor de un 80 % de las mujeres en activo.

Todos estos datos, deberían de analizarse detenidamente para poder afrontar de una mejor forma el aumento de las tasas de desempleo actuales, debidas a la pandemia causada por COVID-19.

La crisis del coronavirus ha traído consigo un aumento del trabajo no remunerado, siendo este llevado a cabo en mayor medida por la mujer (Tello de la Torre y Vargas, 2020). Llegando a desplazar a la mujer de posibles accesos a puestos de trabajo con mejores condiciones salariales y laborales en general.

Sobre lo anteriormente dicho, se debería aprovechar la pandemia, para observar qué necesidades no solo sanitarias y de salud sino también sociales existen para hombres y mujeres por separado para entender mejor la sociedad actual y las necesidades y oportunidades que se presentan y no recaer en una situación que perjudique de nuevo en mayor medida a las mujeres tal y como proponen Wenham et al., (2020).

Es importante no olvidar que los sistemas jurídicos clásicos que han presentado al "hombre como proveedor y a la mujer como cuidadora" no han estado a la altura para resolver los problemas actuales que derivan de la discriminación social por las diferencias de sexo, y que concluye en la necesidad de revisar la legislación laboral actual, para que se incluyan soluciones a esta falta de igualdad de oportunidades, poniendo especial atención a las familias monoparentales.

Giuzio y Cancela (2021) afirman la evidente desigualdad de género que ha desencadenado la pandemia actual y que del mismo modo que ha ocurrido en crisis sociales anteriores, las consecuencias están siendo ignoradas en algunos países.

En su estudio además presentan algunas razones por las que mas mujeres se encuentran afectadas en mayor grado que los hombres, entre ellas se encuentran las siguientes; las mujeres son responsables de la mayor parte del trabajo vinculado a la salud y asistencial social, dentro de la destrucción del empleo, las mujeres parten desde una desigualdad base en el mercado laboral, siguen haciéndose cargo de la mayoría de las tareas domésticas, pasan en general más tiempo cuidando de los hijos y ancianos. Además las medidas de contención, se han visto afectados muchos puestos de trabajo dentro de sectores como el artístico, servicios, educación, sector inmobiliario, intermediarias financieras, etc., siendo estos sectores en los que las mujeres están sobrerrepresentadas, en contra de servicios como la construcción, servicios personales o la manufactura, dónde no cabe lugar el teletrabajo y existe una representación mayor de hombres (Puebla de Pinilla, 2020).

Además la situación de pandemia ha creado en muchos casos ambientes familiares negativos y complejos. En este sentido, un estudio cualitativo ha puesto de manifiesto que los hombres han mostrado mayor

tendencia hacia la "metáfora de guerra" contra el coronavirus, y en este sentido han discutido más sobre las decisiones políticas. Por otro lado las mujeres han marcado el rumbo hacia los efectos de la pandemia, como lo son los problemas y modificaciones en el ámbito educativo, de la salud y de la familia (Thelwall y Thellwall, 2020).

Autores como Alon et al., (2020) comentan que algunas empresas siendo ahora más conscientes de las demandas que requiere el cuidado de los hijos han reorganizado los horarios de trabajo para que sean más flexibles, incluyendo entre otras medidas, el teletrabajo. Estas medidas podrían persistir tras el estado de alarma. En este tipo de estudios lo que se ha podido observar es que los padres y madres se han visto ante una nueva situación en la que han tenido que ser proveedores del cuidado infantil y también guía escolar, siendo este un buen momento para redistribuir las tareas relacionadas con el cuidado de los hijos entre los progenitores.

Estos cambios podrían ayudar a que la mujer pueda elegir entre varias alternativas mediante procesos de negociación, intercambio y toma de decisiones también en el ámbito profesional y social (OXFAM, 2017).

3.2. ¿Es el teletrabajo una oportunidad para mejorar la igualdad laboral entre hombres y mujeres?

La principal reflexión que nos ocupa es si, esta nueva etapa a nivel mundial en la que el teletrabajo está en auge, está ayudando a disminuir la brecha entre hombres y mujeres o por el contrario la situación se está agravando.

Tras el inicio de la pandemia a causa de la COVID-19 se ha podido observar que desde un enfoque de género hombre y mujer se han visto afectados en diferente modo. El hecho de que la pandemia haya aumentado la carga del llamado trabajo no remunerado, de que este en gran medida es abordado por las mujeres, sumando el cuidado de los hijos en mayor medida durante la etapa de confinamiento.

En cuanto a las responsabilidades y cargas familiares, la situación causada por la pandemia, ha exacerbado las diferencias entre hombres y mujeres. En un estudio realizado por Ferre, et. al., (2020) se ha llegado

a la conclusión de que dentro de las familias con hijos, las mujeres han realizado la mayor parte de las tareas domésticas y cuidado de los niños, confirmando que las diferencias de género en estos aspectos fueron en aumento durante el estado de cuarentena. Incluyendo en la lista de dificultades el hecho de que la cuarentena impidió que los niños fueran a la guardería, colegios o los cuidaran personas mayores, como en muchas ocasiones son los abuelos.

En efecto, los estudios también visualizan a los hombres que han tenido que cargar con la mayor parte de responsabilidades de cuidado de los hijos y tareas del hogar, en los casos en los que las mujeres no hayan podido optar por el teletrabajo. El hecho de que el trabajo sea una de las principales razones para la desigualdad, y la forma en la que algunos hombres han participado en mayor medida en las tareas familiares, podría verse como un posible cambio de las normas sociales (Alon, et.al, 2020).

Aquí viene la importante e inminente necesidad de conciliación laboral y familiar. En España, nos encontramos en la mayoría de trabajos con la llamada "jornada partida", esta consiste básicamente en que se hace un descanso de entre dos y cuatro horas aproximadamente que en su mayoría coincide con la hora de comer al medio día. Esto dificulta en muchos casos la vida diaria de las familias con hijos, dado que de este modo los horarios no se pueden ajustar al horario de colegio de los hijos. Esto desemboca en que haya que ocupar una parte de la economía familiar en la logística, ya sean actividades extraescolares o personas que se ocupen de los hijos durante esas horas. En otros casos, se traduce en una reducción de horario de alguno de los progenitores o incluso a tener que dejar de trabajar, ambas opciones están ocupada en su mayoría por mujeres (Gálvez, 2020).

3.3. Teletrabajo y desigualdad.

Como ya se ha comentado anteriormente, el teletrabajo es una de las medidas que las empresas eligen como beneficiosa para mejorar la conciliación laboral y familiar, aunque esta opción también tiene algunos aspectos negativos sobre todo para la mujer, como lo son, la sobrecarga de responsabilidad en las mujeres ya que cuando se habla de

conciliación se sigue pensando que son ellas las que tienen que conciliar, y la dificultad de promoción a un mejor puesto de trabajo (Kossek y Lautsch, 2017).

En un estudio realizado por Gálvez (2020) cuyo objetivo era analizar si el teletrabajo mejoraba las largas jornadas laborales y permitía una mejor conciliación, desde el punto de vista de la mujer, se encontró que tras un tiempo de aprendizaje y de organización, las mujeres entrevistadas en su mayoría consideraban que el teletrabajo les permitía reducir el número largas jornadas y también optimizar el tiempo de trabajo. Sin embargo, las respuestas no se centraban en las ventajas y desventajas que esto suponía, sino que eran respuestas adaptadas a la situación sociopolítica que ello implica, por lo que habría una falta de análisis más centrado en ellas mismas.

Por otro lado y no menos importante, creemos necesario hacer visible que en casos de violencia de género, esta se ve agravada en contextos de confinamiento, en los que las mujeres se ven obligadas a permanecer más tiempo en casa con el agresor. En un estudio realizado en Ecuador, se ha comprobado que durante la etapa de confinamiento en el año 2020, se observa como en una muestra de mujeres trabajadoras la violencia recibida por parte de sus parejas en mayor medida fue la violencia psicológica, siguiendo la violencia física y la económica y que el miedo a denunciar sigue siendo una de las barreras para detectar la violencia a tiempo y poder ayudar. En China la policía de Hubei, indicó que en febrero del año 2020 la violencia doméstica se triplicó con respecto al año anterior. En Argentina este tipo de violencia aumentó entre un 20 y un 25% durante el mismo periodo, en Francia un 30% también fue reportado. Además la ONU, informó de un aumento del de aproximadamente el 30% en Chipre y Singapur (Boserup, McKenney u Elkbuli, 2020).

La violencia familiar aumentó en todo el mundo desde las medidas de cuarentena, siendo los más afectados las mujeres y los niños (Brandbury y Jones, 2020). España, México, Colombia y Estados Unidos también han reportado aumentos en violencia de género en la misma etapa. La violencia de género es uno de los principales problemas actuales en la sociedad y un problema en el que es necesario centrar esfuerzos para

frenar su aumento y disminuir este tipo de conductas dados los últimos acontecimientos vividos (Ruiz y Pastor, 2020).

Relacionando este apartado con el anterior, podemos ver claramente que muchas mujeres que se han encontrado en la obligación de teletrabajar, han sufrido violencia o un aumento de la misma y teniendo en cuenta que muchas de las empresas continúan a día de hoy con esta modalidad de trabajo, resulta imperativo que se aumenten los mecanismos de alarma y ayuda en cuestiones de violencia de género. Una vez más encontramos desigualdad de oportunidades, si incluimos entre todas las mencionadas anteriormente, la violencia las opciones de rendir bien en el trabajo, conseguir una promoción en el mismo o incluso poder acceder a un puesto de trabajo se ven reducidas a cenizas.

4. TELETRABAJO DESDE UNA PERSPECTIVA POLÍTICO-SOCIAL

El concepto de teletrabajo surge durante la crisis de 1973 para reenfocar la organización del trabajo viendo que había beneficios a nivel empresarial y ambiental. En los años 90 el teletrabajo resurge con fuerza por la globalización y la competencia empresarial. En esos momentos no se plantearon los posibles problemas derivados de la falta de recursos o la conciliación familiar y esto causa que se derive en horas de trabajo extra, contratos parciales e incluso explotación infantil en países como la India (OIT, 2019).

Actualmente y tras la crisis sanitaria del coronavirus, en España se aprueba el Real Decreto-Ley 8/2020, de 17 de marzo, de medidas urgentes extraordinarias para hacer frente al impacto económico y social del COVID-19 y se establece el trabajo a distancia como forma prioritaria para detener cualquier interacción social innecesaria que pudiera ser foco de contagio. Así se recoge en el RD-L 8/2020:

"con el fin de ejecutar las medidas de contención previstas por la normativa aplicable, garantizando al mismo tiempo la continuidad de la actividad empresarial y las relaciones laborales, se priorizarán los sistemas de organización que permitan mantener la actividad por

mecanismos alternativos, particularmente por medio del trabajo a distancia, debiéndose facilitar las medidas oportunas para hacerlo posible".

En general, la regulación del teletrabajo en Europa se ha centrado en adaptarse a la economía y por lo tanto la conciliación no es el objetivo principal. La definición de teletrabajo en el Acuerdo Europeo de teletrabajo de 2020 es la siguiente:

"Se concibe como una modalidad de actividad laboral vinculada a las nuevas tecnologías de la información, que permiten el desplazamiento de la información, y evitan que el personal tenga que ir a la empresa para trabajar (Ushakova, 2015)".

Dicho esto, a día de hoy, hombres y mujeres participan en el mundo laboral fuera de casa, pero la sociedad sigue arraigada con el estereotipo de familia tradicional y consigue adaptarse a las nuevas necesidades para conseguir la igualdad de género, aquella igualdad que conseguiría que todos, formaran parte de la vida laboral fuera y dentro de casa con las mismas responsabilidades, dedicación y cuidado de personas dependientes (Fernández y Tobío, 2005).

En los años 90 a nivel europeo se aprueban algunos cambios para facilitar a la mujer las prestaciones laborales y las funciones de madre, como son la baja por maternidad o el permiso parental para el cuidado de menores de 8 años para padres o madres trabajadores.

Todas estas medidas van enfocadas a que las mujeres puedan mantenerse, entrar o salir del mercado laboral sin tener que dejar las labores y responsabilidades de cuidado de los hijos y labores del hogar. Hecho que implica que no se esté modificando la visión de familia tradicional en lo que al ámbito privado se refiere.

Tal y como señalan Roig y Pineda (2020) mientras la sociedad siga asignando las responsabilidades del hogar a las mujeres, la adaptación al trabajo a distancia puede ser una arma de doble filo, desembocando en la llamada doble jornada para las mujeres, en las que tengan que trabajar con la misma intensidad en la vida profesional como en la familiar, imposibilitando que su desarrollo profesional tenga las mismas

posibilidades que la de los hombres. Al respecto, Farré y González (2020) realizaron una encuesta a más de 5.500 personas y el resultado sugiere que durante la pandemia ha continuado una marcada diferencia entre el tiempo que dedican los hombres y las mujeres al cuidado de las familia y a las tareas del hogar.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha visto a lo largo del texto, existen múltiples beneficios que el teletrabajo o el trabajo a distancia nos puede aportar como sociedad, pero también se encuentra en entredicho si somos capaces de gestionar dichas oportunidades para ser mejores, no solo a nivel laboral sino ser mejores como sociedad. Empezando por las mejoras a nivel ambiental, disminuyendo la contaminación y gasto que resulta de los desplazamientos a los trabajadores y del mantenimiento de los edificios y locales. También el beneficio de reducir el tiempo de transporte hasta el lugar de trabajo, pudiéndose invertir el mismo en otras tareas.

También se ha mostrado a través de varias investigaciones como pasado un tiempo, parece ser que las personas consiguen adaptarse mejor a la nueva modalidad de trabajo. Quizá una forma de simplificar este tiempo sería, ayudar a los trabajadores a través de formación a planificar y organizar los tiempos de trabajo para que les resulte menos estresante el cambio. Del mismo modo que formar a los empleados para que tengan las herramientas necesarias en el caso del trabajo online, como bien pueden ser las plataformas de trabajo en equipo u otros tipos de software, que se requieran.

Por otra parte, encontramos que en ocasiones las personas que han tenido que modificar su forma de trabajar sin previo aviso se ha visto sin saber separar el tiempo dedicado al trabajo del tiempo dedicado a la familia o incluso a uno mismo. Los sentimientos de soledad han aflorado, sobre todo en personas que viven solas, dificultándose además en los periodos de cuarentena cuando además de no socializar con los compañeros y compañeras del trabajo, tampoco se ha podido ver con amigos o familiares. Las personas con hijos, sienten además más estrés que las personas sin hijos, por no poder separar espacios.

Además muchos empleadores también encuentran dificultades para dirigir un negocio y coordinar a un grupo de personas a distancia, por no conocer bien o no tener experiencia en las herramientas, la mayoría digitales, que se requieren para dicha tarea.

Sobre lo anterior, la peor parte se la han llevado mayoritariamente las mujeres, habiendo de conciliar el trabajo y el teletrabajo en concreto, con el cuidado de los hijos y la mayor parte de las tareas domésticas. La sociedad todavía necesita modificar patrones, que tras lo que hemos vivido durante los últimos meses, ha quedado patente que no solo se tiene que aprender mucho sobre igualdad de condiciones entre hombres y mujeres, sino que además ha empeorado en cuestiones relacionadas con la violencia de género.

Tras revisar la bibliografía existente hasta el momento, una de las cuestiones que más nos ha llamado la atención es que las investigaciones se centran en el estudio de la mujer como un todo. Pero dentro de estos hay una clara falta de análisis en conjunto, un análisis más familiar, un análisis más centrado en la pareja.

No no podemos olvidar que la vida familiar es una vida en conjunto con otras personas y las relaciones que se crean son importantes a nivel también laboral y tienen que compartirse y decidirse en equipo para que pueda haber igualdad. Si bien es cierto que la sociedad y las empresas juegan un papel fundamental en esta búsqueda de equidad, también lo son las relaciones intrafamiliares.

Durante el periodo de tiempo que duró la cuarentena en el año 2020, empezaron a tele-trabajar un gran número de mujeres y muchas de ellas siguen lo siguen haciendo. Con los porcentajes tan elevados de violencia que se han generado desde este momento se ha visto la fragilidad de los mecanismos sociales de socorro ante estos casos y la clara certeza de que la sociedad mundial no ha sido capaz de frenar este tipo de violencia en una casuística sin precedentes como ha sido la pandemia causada por el coronavirus (Constante et. Al, 2020).

Por todo ello, es imprescindible que se revisen tanto las políticas sociales en todos los países como los modelos de la sociedad actual, que si bien va en la dirección de mejora hacia la igualdad, siguen persistiendo

patrones y políticas que no ayudan lo suficiente a lograr esa equidad profesional entre hombres y mujeres y la igualdad en el ámbito personal, siendo el cuidado de los hijos y las tareas del hogar las cuestiones más visibles de desigualdad en el ámbito privado.

Asimismo, la sociedad necesita avanzar al mismo ritmo el cuestiones de igualdad, en caso contrario cualquier medida a tomar quedará en vano. Por último, remarcar que las cifras de violencia de género ha dejado a la vista la clara necesidad de aumentar las ayudas ante las señales de socorro y formar a la sociedad por el bien de la misma. Es un momento clave para investigar las necesidades sociales y mejorar, aprovechando los momentos de cambio tal y como señalan la mayoría de investigadores.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al comité organizador y las organizaciones colaboradoras del congreso CIID 2021 “IDENTIDADES, INCLUSIÓN Y DESIGUALDAD” la oportunidad de haber podido compartir nuestros intereses con los de otros compañeros.

8. REFERENCIAS

Adalid, G. M. M. (2020). Reflexiones sobre el teletrabajo y su nueva regulación en España. *Noticias CIELO, (11*), 7.

Alon, T. M., Doepke, M., Olmstead- Rumsey, J. & Tertilt, M. (2020). The Impact of COVID-19 on gender equality. *National Bureau of Economic Research Working Paper* 26947. https://www.nber.org/papers/ w26947

BOE núm. 253, de 23 de septiembre de 2020.

Bradbury Jones, C. (2020). The pandemic paradox : The consequences of COVID-19 on domestic violence. *Clinical Nursing, 19*, 1–3. doi: 10.1111/jocn.15296

Boserup, B., McKenney, M., & Elkbuli, A. (2020). American Journal of Emergency Medicine. *Journal of Emergency Medicine, 0*(0), 0. doi: doi.org/10.1016/ j.ajem.2020.04.077

Caamaño, E. (2010). El teletrabajo como una alternativa para promover y facilitar la conciliación de responsabilidades laborales y familiares. *Revista de derecho (Valparaíso), (35),* 79-105. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-68512010000200003

Cebrián, I., & . Moreno, G (2013), "Labour Market Intermittency and its Effect on Gender Wage Gap in Spain", *Revue Interventions économiques (En línea 47*, http://journals.openedition.org/ interventionseconomiques/1950).

Cebrián, I., & Moreno, G. (2015), "The Effects of Gender Differences in Career Interruptions on the Gender Wage Gap in Spain", *Feminist Economics, 21*(4): 1- 27.

Cebrián, I., & Moreno, G. (2018). Desigualdades de género en el mercado laboral. *Panorama social, 27*, 47-63.

Constante, L. F. F., Burbano, E. D. Y., García, S. R. C., Gaibor, A. D. C., & Díaz, J. C. F. (2020). Violencia de género: incidencia en la etapa de confinamiento por COVID-19. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica, 4*(2), 1-8.

Cuero, C. (2020). La pandemia del COVID-19 [The COVID-19 pandemic]. *Revista Médica de Panamá*-ISSN 2412-642X, 40(1).

de la Puebla Pinilla, A. (2020). Trabajo a distancia y teletrabajo: una perspectiva de género Ana de la Puebla Pinilla. *LABOS Revista de Derecho del Trabajo y Protección Social, 1*(3), 4-11.

Farré, L., Fawaz, Y., González, L., & Graves, J. (2020). How the COVID-19 lockdown affected gender inequality in paid and unpaid work in Spain.

Fernández, J.A. & Tobío, C. (2005) Conciliar las responsabilidades familiares y labores: políticas y prácticas sociales. *Documentos de Trabajo 79/2005.* Madrid: Fundación Alternativas.

Gálvez, A. (2020). Mujeres y teletrabajo: más allá de la conciliación de la vida laboral y personal. Oikonomics: *Revista de economía, empresa y sociedad, (13)*, 6. DOI: https://doi.org/10.7238/o.n13.2006

Giuzio, G., & Cancela, M. (2021). Teletrabajo e inequidades de género. *Relaciones Laborales y Derecho del Empleo, 9*(1).

Kossek, E.& Lautsch, B. (2017). «Work–Life Flexibility for Whom? Occupational Status and Work–Life Inequa- lity in Upper, Middle, and Lower Level Jobs». *Academy of Management Annals. 12*, 1, 1-76. https://doi.org/10.5465/annals.2016.0059.

Madsen, S. (2003). The Benefits, Challenges, and Implications of Teleworking: A Literature Review. *Journal of Business for Entrepreneurs, 4,* 138-151.

Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2019) Las plataformas digitales y el futuro del trabajo. Cómo fomentar el trabajo decente en el mundo digital. Ginebra: OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-- - dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_684183.pdf

Organización Internacional del Trabajo, OIT (2013). Las ventajas del trabajo a distancia. Recuperado de: http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/n ewsroom/news/WCMS_208161/lang--es/ index.htm

Oxfam. (2017). Oxfam's Conceptual Framework on Women's Economic Empowerment. Recuperado de https://policy-practice.oxfam.org. uk/publications/oxfams-conceptual- framework-on womenseconomic-empowerment-620269

Raiborn, C., & Butler, J. (2009). A new look at telecommuting and teleworking. Journal of Corporate Accounting & Finance, 20, 31-39.

Sánchez, M. (2012). Un acercamiento a la medición del teletrabajo: Evidencia de algunos países de América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/han dle/11362/3966/S1200081_es.pdf?seque nce=1&isAllowed=y

Santillan, W. (2020). El teletrabajo en el COVID-19. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica, 9*(2), 65-76.

Suh, A., Suh, A., Lee, J., & Lee, J. (2017). Understanding teleworkers' technostress and its influence on job satisfaction. Inglaterra. *Internet Research, 27*(1), 140-159.

Ramírez, J. M., & Hernández, M. P. (2019). Ventajas y desventajas de la implementación del teletrabajo, revisión de la literatura. *Revista Competitividad e Innovación, 1*(1), 96-119.

Tello de la Torre, C., & Vargas Villamizar, O. H. (2020). Género y trabajo en tiempos del COVID-19: Una mirada desde la interseccionalidad. *Revista Venezolana de Gerencia, 25(*9), 389-393.

Thelwall, M. & Thelwall, S. (2020). Covid-19 Tweeting in English: Gender Differences. Cornell University. https://arxiv.org/abs/2003.11090

Trilla A. (2020). One world, one health: The novel coronavirus COVID-19 epidemic. Un mundo, una salud: la epidemia por el nuevo coronavirus COVID-19. *Medicina clinica, 154(5*), 175–177. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2020.02.002

Ushakova, T. (2015). El Derecho de la OIT para el trabajo a distancia: ¿una regulación superada o toda- vía aplicable. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo, 3*: 4, 74-92.

Valenzuela-Garcia, H. (2020). Teletrabajo y amplificación de la desigualdad en la sociedad post-pandemia española: teleworking and the amplification of inequality in spain's post-pandemic society. *Revista Andaluza de Antropología, (19),* 14-36.

Velasco-Reyna, R., Hernández-Ávila, M., Méndez-Santa Cruz, J. D., Ortega-Álvarez, M. C., Ramírez-Polanco, E. A., Real-Ornelas, G. A., Toral-Villanueva, R., Tinajero-Sánchez, J. C., López-Flores, H., & Flores-Rodríguez, D. (2020). Criterios de retorno al trabajo y determinación del valor de vulnerabilidad por Covid-19. *Salud Pública De México, 63*(1, ene-feb), 136-146. https://doi.org/10.21149/11984

Wenham, C., Smith, J. & Morgan, R. (2020). Covid-19: the gendered & M. Verloo (Eds.), *The Discursive Politics of Gender Equality* (pp. 88- 105). UK: Routledge. https://doi. org/10.4324/9780203881330

(DES)IGUALDADES EN TIEMPO DE CONFINAMIENTO[91]: ALGUNAS REFLEXIONES

EMPAR AGUADO BLOISE
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Conciliar y dar respuesta a la atención del empleo y las necesidades de atención y de cuidado familiar adquirió una importancia sin precedentes durante el confinamiento y tras el mismo. La incapacidad de recursos públicos, privados o familiares que son gestionados habitualmente en los hogares, como consecuencia de las medidas impuestas, dio pie al recrudecimiento del escenario vivido y ha tenido un impacto diferencial sobre las personas. Centraremos nuestro análisis sobre el impacto de género en materia de trabajo reproductivo y las consecuencias derivadas situando el ámbito temporal de la investigación en la etapa de confinamiento que se inició el 14 de marzo de 2020 en el Estado español. Es necesaria la reflexión sobre las dificultades afrontadas por las mujeres con cargas familiares que han vivido esta etapa teniendo que compaginar dichas cargas con su jornada laboral a través de la fórmula del teletrabajo y otras fórmulas de presencialidad.

Serán las evidencias de un proyecto de investigación anterior, centrado en el estudio del impacto del desempleo, cuyos resultados se plasmaron en la obra «*Mujeres y hombres frente al desempleo. El caso español en*

[91] Esta investigación forma parte del proyecto «Análisis sociológico desde la perspectiva de género de los efectos de la pandemia sobre la (re) conciliacion durante el tiempo de confinamiento» que ha sido financiado por el Institut de les Dones de la Generaltat Valenciana y la Unidad de Igualdad de la Universitat de València.

la primera crisis del siglo XXI» las que servirán de fuente de inspiración a la hora de plantear el objeto de estudio sobre el confinamiento durante la pandemia y la observación sobre la división sexual del trabajo en el ámbito privado-doméstico.

Algunas de las preguntas de investigación se dirigían a observar las prácticas en la división sexual del trabajo en el ámbito privado-doméstico ya que aunque la entrada y permanencia de las mujeres en el mercado de trabajo con carácter normalizado e institucionalizado socialmente es uno de los cambios estructurales más importantes de las últimas décadas no podemos obviar que una buena parte de esas mujeres se incorporan a las trayectorias de empleo con una socialización en valores femeninos vinculados a los cuidados (Aguado, 2018: 287) y hemos de tener muy presente que el trabajo reproductivo está cargado de ética para las mujeres y constituye para muchas una obligación moral (Comas, 1995: 90). De esta manera, la doble presencia de la mujer adulta (Balbo, 1978) y la parcial o total ausencia masculina forma parte, en mayor o menor grado, de la cultura de la desigualdad que habita en nuestros hogares.

A pesar de los esfuerzos hechos por parte de las instituciones a favor de la igualdad de oportunidades, la cultura y el discurso social marca una práctica diferencial en los usos de los espacios y de los tiempos. En la última Encuesta de Usos del Tiempo disponible las mujeres dedicaban el doble de tiempo a las tareas de cuidado que los varones. E incluso, "*el tiempo dedicado a hogar y cuidados en los hombres parados era inferior al que dedican a estos menesteres las mujeres con empleo*" (Aguado, 2019: 131). Indudablemente, el género es la variable sociodemográfica con mayor significado para el análisis de la distribución del tiempo de actividades de trabajo, de cuidados y de ocio. Desde el punto de vista de la distribución de los tiempos de las actividades la diferencia entre géneros es superior a la originada por otros criterios de jerarquización social, como el origen étnico o de estratificación de clase socioeconómica.

La división de los ámbitos públicos y privados, durante el periodo en que la población estuvo confinada, quedó desdibujada. Será en esta superposición de espacio y tiempo en diálogo disonante con el trabajo

‘productivo’ y ‘re-productivo’ donde pretendemos observar la producción/reproducción o la deconstrucción de estas prácticas. En este sentido, el contexto de confinamiento sirvió como laboratorio privilegiado para la observación y la toma de muestras y su posterior análisis.

¿Dónde queda la conciliación y la corresponsabilidad cuando el trabajo productivo y reproductivo confluye en el mismo espacio y tiempo y en un escenario exento de políticas públicas y de los recursos habituales a los que recurren las familias? Nuestro objetivo general fue observar como el confinamiento y la pandemia afectaron a esta distribución de tiempos y de trabajos. Este fue el escenario de nuestro ‘confinamiento como laboratorio’.

2. METODOLOGÍA

La investigación se realizó a partir de una triangulación en la que lo primero que se hizo fue una inmersión bibliográfica. A partir de la misma, e inspiradas por algunos de los resultados y las preguntas de investigación plasmadas en la obra *«Mujeres y hombres frente al desempleo. El caso español en la primera crisis del siglo XXI»* se elaboró el guion de la entrevista semiestructurada que se llevó a cabo durante los meses más duros del confinamiento. El tercer momento metodológico fue el de la realización de un cuestionario online denominado *«Usos del tiempo durante el confinamiento»* en el que se preguntaba acerca de cuestiones de la conciliación de la vida familiar y laboral cuando todas las actividades de vida, de trabajo y de empleo confluían en un mismo espacio y tiempo. También se plantearon cuestiones de índole más amplio. Este cuestionario se llevó al margen de las entrevistas semiestructuradas, aunque las primeras entrevistas sirvieron de guía para la elaboración de las cuestiones introducidas en el formulario que estuvo abierto hasta mayo, cuando comenzaron a levantarse las restricciones. En el presente capítulo solo será objeto de análisis los datos generados por la muestra cualitativa.

El trabajo de campo realizado consta de 18 entrevistas en profundidad hechas a mujeres. El diseño de la muestra tuvo en cuenta diversos criterios y el colectivo estuvo compuesto por mujeres que teletrabajaban

principalmente, aunque tres de ellas se encontraba desarrollando su actividad presencialmente, bajo una fórmula íntegra o de combinación mixta por tener su empleo en uno de los sectores declarados como esenciales. Todas ellas tenían hijos o hijas menores a su cargo en edad escolar. Este trabajo de campo también fue teletrabajado, las entrevistas se realizaron telefónicamente debido a las restricciones impuestas por el confinamiento. La fecha en la que se realizaron fue entre el 2 de abril y el 14 de mayo, coincidiendo con los momentos en que las familias se encontraban ante una situación de mayor nivel de estrés en relación a la reorganización de la vida cotidiana. Las personas entrevistadas procedían de cinco comunidades autónomas diferentes: Comunidad Valenciana (10), Comunidad de Madrid (5), Castilla y León (1), Principado de Asturias (1) y Andalucía (1). El perfil de la muestra se corresponde con mujeres con titulación de nivel educativo superior, algunas con máster y doctorado realizado. Todas ocupaban un empleo cualificado y una buena parte de ellas tenía condiciones de estabilidad en el empleo y contaban con cierta antigüedad en la organización laboral en la que se integraban. Todas las personas entrevistadas convivían con una pareja de distinto sexo a excepción de dos de los casos en los que la mujer de referencia constituía una unidad familiar junto a criaturas dependientes.

En la tabla 1 presentamos un casillero tipológico donde integramos los dieciocho casos en función de la situación soportada con respecto al empleo de las propias mujeres entrevistadas y también de sus parejas en el momento de la realización de la entrevista. Hemos determinado seis tipologías diferentes para poder encuadrar cada uno de los casos observados. La primera tipología recoge a las mujeres entrevistadas que se integraban en unidades familiares donde las personas activas se encontraban en situación de teletrabajo, se compone de nueve entrevistas o casos. La tipología 2 circunscribe mujeres entrevistadas en unidades familiares con personas activas que trabajaron presencialmente durante el confinamiento por pertenecer a un sector de los denominados esenciales, integra un caso. La tipología 3 engloba las entrevistas a unidades familiares donde la mujer se encontraba teletrabajando y sus parejas desempeñaban el empleo presencialmente por insertarse en un sector

esencial, contiene un caso. La tipología 4 se ha reservado para las unidades familiares donde ella ha seguido unas prácticas mixtas que integran una semana de presencialidad y otra de teletrabajo y con pareja en el régimen de autónomos o sin pareja. Engloba dos casos. La tipología 5, con un caso incorporado, da cabida a las unidades familiares donde ella ha desarrollado un sistema mixto y él es autónomo sin apenas actividad a desarrollar por el confinamiento. La tipología 6 se reserva para unidades familiares donde ella ha desarrollado durante el confinamiento la fórmula del teletrabajo y su pareja es autónomo sin apenas actividad, desempleado o tiene una incapacidad permanente. Está compuesto por cuatro casos.

La edad de las personas entrevistadas osciló entre los 33 y los 47 años, a excepción de un caso de 61 años. La edad de las criaturas de estas unidades familiares estaba comprendida entre los 4 meses y los 20 años, siendo la edad media de 7 años. Todas las mujeres tienen entre una y tres criaturas, siendo el caso más frecuente el de tener una criatura única, con una frecuencia de 9. Los casos con tres hijos o hijas ascienden a dos y son siete las mujeres entrevistadas con dos hijos.

TABLA 1. Casillero tipológico de las entrevistas en profundidad realizadas

Tipologías	Empleo	Entrevistas/casos	N
Tipología 1	Personas activas teletrabajo	EAB1; EAB6; EAB7; EAB11; EAB14; EAB15; EAB16; EAB17; AAR1	9
Tipología 2	Personas activas empleo presencial	EAB2	1
Tipología 3	Ella teletrabaja, él empleo presencial	EAB3	1
Tipología 4	Ella mixta, él autónomo sector esencial	EAB9; EAB13	2
Tipología 5	Ella mixta, él autónomo sin actividad	EAB4;	1
Tipología 6	Ella teletrabaja, él autónomo sin actividad/ desempleado/ ipt	EAB5; EAB8; EAB10; EAB12	4

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

Algunos de los resultados preliminares parciales fueron presentados en una noticia titulada «Teletrabajo y conciliación: el estrés se ceba con las mujeres» que se publicó a través de la plataforma de divulgación científica *The Conversation* y que causó un alto impacto. La noticia fue replicada en casi una treintena de medios de comunicación y tuvo más de 17.000 visualizaciones, fruto de la elevada preocupación social en relación con la problemática y la elevada conflictividad que se estaba generando en la vida cotidiana de los hogares. La realidad social reveló, día tras día, la gran brecha de género que se abrió en términos de tiempo y de cuidados durante el confinamiento. A continuación, vamos a presentar algunos de los resultados:

A principios del siglo XXI, Judy Wacjman (2005) investigadora y exprofesora de sociología de la prestigiosa London School of Economics, aseveró en su artículo *El género en el trabajo* que "no solo el trabajo de las mujeres está influido por la esfera doméstica, la relación de los hombres con el trabajo también se ve afectado por sus responsabilidades domésticas y su privilegiada posición en la familia". Aunque ha pasado más de una década desde la publicación de ese texto, algunas de las mujeres entrevistadas manifestaron haber dedicado tiempo y esfuerzo, durante el encierro, a facilitar que sus parejas pudieran disponer de «tiempo puro» o sin las interrupciones derivadas de la atención a las personas dependientes de la familia.

Las mujeres que teletrabajaron mientras las criaturas se encontraban confinadas en casa no solo tuvieron que teletrabajar y realizar tareas de cuidado de los hijos e hijas, sino que en ocasiones a lo anterior se añadió el tener que ser facilitadoras del teletrabajo (u otras modalidades laborales) de sus parejas. Estas prácticas se pudieron confrontar desde las primeras entrevistas y se observó sobre todo en aquellos casos en que los horarios de trabajo del cónyuge o pareja eran descritos como "rígidos", una circunstancia que se describía mayoritariamente en relación al empleo de los hombres.

Las mujeres empleadas todavía constituyen con frecuencia el elemento flexible requerido frente a la rigidez característica del mundo de los

cuidados. Estas prácticas se dieron principalmente entre aquellas mujeres que exigieron flexibilidad, y la ofrecieron a la familia. Se observó como la consecución de estas prácticas también supuso un coste en su salud y en el cansancio experimentado sobre sus propios cuerpos, ya que con frecuencia manifestaban sentirse exhaustas y con la sensación de haber estado todo el día trabajando.

De acuerdo con el informe de investigación *Las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento* (Balluerka *et al.*, 2020), las mujeres informaron haber tenido un aumento en sus sentimientos de culpa. En nuestras entrevistas observamos como el vínculo emocional preestablecido con las madres hace que la organización del cuidado sea vivida emocionalmente de una manera desigual, algunas madres hablan de la dificultad que tienen para concentrarse y continuar con su labor cuando sienten que han de salir a intervenir en la convivencia familiar. Por otro lado, las criaturas requieren mayormente a esa persona con la que se había establecido ese vínculo más estrecho previamente al confinamiento.

> INVESTIGADORA: Perfecte i quan tu treballes a la vesprada un dia qualsevol que t'has de dedicar, com ho fas ? com trobes un entorn adequat a la casa?
>
> ENTREVISTADA: Nosaltres tenim un estudi on estan els ordinadors entonces me fique ahí a treballar i pues be, es adequat, el que passa que clar no et pots concentrar del tot perquè estàs sentint, de vegades sents plors o lo que siga i al final jo acabe eixint a vore que passa ...
>
> INVESTIGADORA: Com observes tu que açò ho gestiona el teu home a les 8 del mati després de fitxar?
>
> ENTREVISTADA: Si, jo si que crec que té mes capacitat d'abstracció, ell se fica a treballar i està treballant, i a mi me costa fer eixa divisió, sí.
>
> [EAB1]: 36 años; 2 descendientes de 5 y 3 años; Tipología 1.

Los testimonios narraron lo problemático de hacer entender a las criaturas que estar en casa ahora no significa tener disponibilidad para atenderlas. Las madres relataron las continuas interrupciones por ser

interpeladas, aunque haya otro adulto en la casa. La problemática es mayor cuando hay criaturas de corta edad y menor madurez.

> […] es que no me puedo enfadar con ella, porque yo creo que ella entiende perfectamente que cuando yo estoy fuera de casa estoy trabajando y ella sabe que yo a equis hora vengo y me acerco, le doy un abrazo. Pero cuando yo estoy aquí en casa ella no entiende que yo estoy trabajando, cuando yo estoy aquí en casa es que yo estoy aquí en casa pues es que ya estoy aquí en casa y ya es hora de jugar, cómo y es jugar y hacer deberes y tal, pero ya es como tiempo para ella. Entonces cuando yo estoy ahí en el ordenador cómo que voy a estar trabajando.
>
> [EAB4]: 44 años; 1 descendiente de 5 años. Tipología 5.

El sentimiento de culpa aparece junto a la sensación de no estar haciéndolo bien, de no cuidar como se debería. El sentimiento de frustración y de fracaso también es expresado: *«tengo sensación de no hacer las cosas bien con ella y tampoco hacer las cosas bien en mis trabajos».*

El vínculo emocional que se observa entre las madres y las criaturas hará que sean ellas las principales receptoras del malestar, la impotencia y la incertidumbre que genera la pandemia en sus hijos e hijas. Las madres, y también los padres, han tenido que realizar un trabajo importante de gestión de las emociones durante el ejercicio de la convivencia con menores y adolescentes.

Las criaturas no siempre se han adaptado fácilmente, algunas madres dicen que sus hijos e hijas ahora duermen peor, que han hecho retrocesos con respecto a procesos ya consolidados como el control de sus esfínteres o los terrores nocturnos. Para [EAB13] ha resultado complicado, su hija ha llevado muy mal el hecho de no poder salir a la calle. Gestionar estos estados de ánimo en la cotidianidad es una tarea que requiere de una actitud adulta reposada y la acumulación de cuestiones a las que dar respuesta no lo ha facilitado.

> […] la meua major ho està passant molt malament perquè ella és molt de carrer, és molt nerviosa, té molta energia i ella ha fet un canvi. Per exemple, ella ja tenia assolit el tema del pipi i té moltes rabietes, està enfadada amb el món, mira per la finestra i diu 'perquè no puc eixir encara que siga a tirar la basura?' I coses així. Està molt enfadada amb tot encara que jo li ho explique [...].
>
> [EAB13] 33 años; 2 descendiente de 4 y 1 años. Tipología 4.

Atender la crispación de las criaturas por estar encerradas y no poder salir a jugar a la calle, estar atentas y apoyar en términos emocionales, buscar actividades más allá de las aburridas fichas escolares, jugar y coeducar en los hogares, practicar la economía del cuidado desde lo más cercano ha sido una respuesta dada desde algunos de estos hogares.

En algunas familias se ha observado que conforme transcurrían las semanas se producían ciertas modificaciones en las relaciones preestablecidas. Sobre todo, en aquellas unidades familiares donde los padres quedaron con baja o nula actividad profesional durante el confinamiento mientras que las madres mantenían su actividad profesional. Algunos hombres que no participaban habitualmente tanto del cuidado más directo de las criaturas desarrollaron relaciones de cuidado más estrecho y facilitaron el teletrabajo o el trabajo presencial de sus compañeras. Es dos unidades familiares se observó que la bajada en la actividad profesional de sus parejas posibilito una repuesta más corresponsable en el cuidado y posibilititó pasar más tiempo con el hijo y la hija y aprender a establecer otro tipo de vínculo con el padre. El desarrollo de unas paternidades cercanas a otro tipo de masculinidades.

El presentismo de las mujeres en el empleo ha podido forzar modificaciones en los roles asumidos en algunos hogares. [EAB4] ha desempeñado su actividad en modalidad mixta, una semana presencial y otra con teletrabajo. En el caso de su pareja, que es autónomo, la actividad profesional desapareció durante el confinamiento.

> INVESTIGADORA: Y ahora ha vuelto otra vez a trabajar, por lo tanto, ha pasado dos semanas en casa, ¿qué tal?, ¿cómo lo habéis vivido? Porque ¿cómo se ha sentido él? ¿Cómo lo has visto?
>
> ENTREVISTADA: Bueno, pues mira, pues por la parte laboral y económica mal, porque claro, están en casa sin trabajar pues mal. …] ay

> que buscar algo positivo, pues que él ha estado con la niña, han hecho un montón de cosas juntos, han aprovechado el tiempo, eso es la parte buena […] lo único positivo, pues que él ha estado con la nena, mientras yo he estado trabajando, pues eso es lo único bueno, vamos que...
>
> INVESTIGADORA: ¿quién se encargaba más de la nena anteriormente a estas dos semanas?
>
> ENTREVISTADA: Yo.
>
> [EAB4]: 44 años; 1 descendiente de 5 años. Tipología 5.

En el caso de [EAB14] la pandemia ha hecho que su pareja, que vivía antes del confinamiento durante la semana laboral fuera del domicilio familiar, se haya podido implicar más, ya que antes era todo responsabilidad de la madre con la ayuda de los abuelos.

> "Es que a ver, también te cuento que antes de la pandemia esta mi marido trabajaba en Alicante este año, que a lo mejor es un dato no sé... entonces claro, él estaba […] de lunes a viernes estaba fuera de casa. Entonces ahora no, ahora está aquí, entonces por ese lado digamos si es que esto ha beneficiado en algo […] no es una situación muy normal porque en este caso nos ha beneficiado un poco en ese sentido la situación, porque él está aquí, entonces es diferente, porque antes al estar fuera de lunes a viernes cuando acabó la baja, pues claro, era todo para mí, también tenía la ayuda de mis padres o de sus padres, pero bueno".
>
> [EAB14] 39 años; 2 descendientes de 4 años y 4 meses. Tipología 1.

Las mujeres entrevistadas expresan sentir que están todo el día trabajando. A menudo, tener flexibilidad de horarios se convierte en una demostración y un ejercicio de responsabilidad continua para con sus superiores y con la organización. Manifiestan lo agotador que es estar trabajando a la vez que cuidando, y eso durante todo el día.

Por otro lado, se expresa en algunas entrevistas que el teletrabajo durante el confinamiento ha supuesto que se esté dedicando más número de horas al empleo y eso, unido al solapamiento del trabajo de cuidados, hace sentir que aumenta la sensación de carga y angustia. Esta conjunción de elementos se traduce en la sensación de falta de tiempo libre, así como de sobrecarga de trabajo continuo.

Ser empleada y madre en nuestras entrevistadas hace que algunas mujeres sientan que tienen que estar haciendo un continuo ejercicio de demostración de responsabilidades. Lo hablan entre ellas, detectan que no es algo individual sino colectivo y que pone a las mujeres profesionales madres contra las cuerdas. Ellas expresan ser las que tienen que encargarse sobre todo de las criaturas y además desarrollar satisfactoriamente su actividad profesional. Es así como pagan un precio más alto, el precio de la no desconexión.

En algunas parejas, se ha observado una mayor disposición por parte de los hombres a realizar tareas que no solían hacer antes de la pandemia. Cuando preguntamos se nombran trabajos como el de poner lavadoras, cocinar, ir a la compra o compartir más horas de juego con las criaturas. Es importante recordar cómo durante la pandemia el crecimiento del trabajo reproductivo en los hogares aumentó de manera exponencial, al tiempo que se restringió la posibilidad de externalizar la carga de una parte de estas tareas.

Buena parte de las mujeres entrevistadas se auto etiquetan como parejas igualitarias, pero hemos observado con claridad que esto no siempre incluye el cuidado de las criaturas y la atención educativa requerida en corresponsabilidad y durante el confinamiento. El tiempo de cuidados no es percibido como una parte del reparto, tal vez porque los vínculos afectivos están más sustentados en las madres.

Otra forma diferente es como se interpreta el reparto o la corresponsabilidad familiar en las tareas del hogar y los cuidados. La descripción que se acompaña no nos hace pensar en un reparto demasiado igualitario. Se observa como el nivel de presencialidad en la unidad familiar se relaciona de manera importante con la carga en el reparto, mucho más si la no presencialidad es masculina. Como se puede ver, la carga de trabajo para quien se mantiene en el hogar es bastante más elevada. Se nombran la corresponsabilidad más en sentido potencial que real «*si tiene que poner lavadoras a las 12 de la noche cuando llega pues pone lavadoras, tiende, o sea, que en ese sentido no tengo ninguna queja, o sea, que hace lo suyo*» y sobre todo se insiste mucho en «*hace lo suyo*». El fin de semana aparece como un elemento de compensación.

Cocinar es otra de las acciones que se ha nombrado en masculino con cierta repetición, al menos una vez al día. En esta pareja él ha pasado a cocinar más y ella friega y recoge al igual que se enumera con bastante precisión otras muchas tareas domésticas realizadas durante el fin de semana. También la compra aparece en masculino. Más allá de cocina, poner lavadoras y hacer la compra no se suele concretizar sobre muchas otras acciones. Por otro lado, emerge en este verbatim un reconocimiento al bienestar cotidiano que aporta el trabajo de las amas de casa a pesar de la falta de reconocimiento social que tiene esta figura.

Algunas de estas parejas contaban con el recurso a la mercantilización del trabajo doméstico varias veces por semana además de contar con la ayuda de la familia extensa. Esto facilitaba liberar o no cargar en exceso a aquel miembro de la familia que se implicaba más (casi siempre las mujeres). La imposibilidad de contar con este recurso, junto al aumento del trabajo reproductivo concentrado en los hogares, ha hecho aumentar la brecha de género en la carga global de trabajo. Todo ello al margen de que algunos hombres puedan estar participando más.

Nos parece de una importancia simbólica considerable que al preguntar sobre la persona encargada de la relación, gestión y organización con la trabajadora doméstica la respuesta siempre ha sido unánime y en todas las unidades familiares se ha reconocido que eran ellas las encargadas de realizar esta tarea y de mantener este trato.

El proceso de adaptación durante la pandemia y la respuesta, entre aquellas familias que contaban con una trabajadora doméstica y que han dejado de tener este servicio, ha sido con frecuencia optar por limpiar menos o intentar limpiar juntos el fin de semana. Para algunas familias esto ha supuesto un cierto nivel de conflicto.

Varias entrevistadas manifiestan malestar y decepción en el reparto de las tareas domésticas. Se sienten defraudadas por ver que en sus prácticas el reparto de las tareas durante el confinamiento no está siento tan equitativo como se esperaría de una pareja igualitaria. Sienten que sus parejas se están relajando en exceso y que hace falta recordarles las cosas. Tras esta cuestión aparecen malestares en la relación.

El exceso de actividad lleva al cansancio, y la vida de pareja se resiente. El confinamiento y la extenuación que ha comportado tener que atender la incrementada carga global de trabajo ha generado desasosiego. La constante atención hacia los menores deja cada vez menos tiempo para el cuidado de las relaciones de pareja.

Y algunas de esas discusiones tienen como origen el reparto de las tareas domésticas y el cuidado. Con el confinamiento éstas se incrementaron y en cambio disminuyeron los recursos para poder externalizarlas o compartirlas con la familia extensa. El confinamiento ha comportado enfrentarse a nuevos equilibrios y, en el caso de alguna mujer, ha supuesto la toma de consciencia de muchas amenazas. La entrevistada lo expresa en término de competencia o incompetencia. De esta manera ella siente que tiene que estar cargando con todo y la relación se resiente.

El confinamiento es descrito como una situación que no solo ha comportado un incremento de la carga del trabajo reproductivo en los hogares, sino que también ha generado en ocasiones un aumento de la carga del trabajo remunerado. Como observamos en las narraciones de las personas entrevistadas, la pandemia ha supuesto un esfuerzo de adaptación importante que ha colisionado contra nuestros cuerpos y nuestras vidas. Ha conducido también fuertes cambios respecto al desempeño de la ocupación.

A menudo, ha provocado el olvido de lo más esencial y de que el buen trato empieza por el cuidado del cuerpo propio. La centralidad del empleo está muy presente en los hogares fabriles del teletrabajo durante la pandemia.

Un teletrabajo interminable que crece y se burocratiza. Esta trabajadora con jornada reducida por nacimiento de hijo manifiesta que el confinamiento ha generado un aumento de las horas diarias dedicadas a su empleo.

La siguiente manifestación describe y pone en el centro el problema y la necesidad del derecho a la desconexión digital y la salud laboral. Como ella exclama: *«si yo estuviera en la oficina no respondería,*

porque no estaría allí». Por otro lado, «*no sabes tus jefes qué estarán pensando».*

El confinamiento durante la pandemia ha comportado para muchas personas «*la pérdida absoluta de la vida privada*», la extenuación y el cansancio hasta extremos inimaginables.

En estos resultados no nombraremos un aspecto fundamental como ha sido el seguimiento escolar que ha estado llevado a cabo principalmente por las madres ya que se abordará en exclusiva en otro capítulo.

4. CONCLUSIONES

No ha hecho falta más que una pandemia para devolvernos de nuevo el reflejo de una realidad cotidiana que fundamenta en las mujeres todavía, como responsables principales familiares, la organización social de los cuidados. El estricto confinamiento y la posterior 'nueva normalidad' está mostrando a la sociedad con rotundidad la vigencia tanto de la 'revolución estancada' como de la aún pseudo normalizada y disimulada 'doble presencia' de la mujer en los hogares, algo que persiste en la segunda década del siglo XXI. Como han mostrado las evidencias empíricas en la investigación la pandemia ha intensificado la brecha de cuidados entre hombres y mujeres en el seno de las unidades familiares, donde la responsabilidad principal de los cuidados (en su amplia acepción) recae sobre las mujeres (sean madres, hijas, hermanas, sobrinas y un largo etcétera en femenino).

Con frecuencia, la situación vivida en las unidades familiares durante el confinamiento guarda relación con la preexistente en cada uno de los hogares, aunque la confluencia de nuevos factores durante la pandemia ha servido por lo general de elemento amplificador de las diferencias y desajustes preexistentes. En aquellas familias donde ya se partía de una situación desigual por lo general se reforzó la brecha de género en el trabajo reproductivo, y esto a pesar de que a veces los hombres pasaran a desarrollar más tareas que antes.

El confinamiento incrementó la carga global de trabajo de las mujeres madres teletrabajadoras a partir de muchos de los mecanismos

patriarcales de socialización presentes en la cultura: el mayor vínculo con las criaturas, la ética del cuidado o el sentimiento de culpa, factores más marcados con diferencia entre las mujeres. Como pudimos observar en las manifestaciones de las personas entrevistadas, la educación y el cuidado de las criaturas ha recaído principalmente sobre las madres, de modo que han sido ellas las que han sufrido mayoritariamente las interrupciones continuas en su jornada laboral mediada por el teletrabajo. Este factor ha provocado un elevado grado de agotamiento, insatisfacción y cansancio en estas mujeres, por sentir que están todo el día trabajando.

Alcanzar la ruptura en la división sexual del trabajo en el ámbito privado-doméstico es todavía una tarea pendiente, incluso entre las parejas jóvenes, educadas, con empleos cualificados y con vocación de familia igualitaria. Se ha conseguido identificar claramente cómo los cuidados están en el centro de la desigualdad de género y también cómo esta desigualdad, a pesar de ser diagnosticada, no siempre cuenta con políticas públicas suficientes que compensen el conglomerado de factores generadores y perpetuadores de estas desigualdades. Desafortunadamente, vistas en su conjunto, las intervenciones públicas han adolecido de falta de sensibilidad a las importantes desigualdades en la división sexual del trabajo, al tiempo que la respuesta frente a los factores mencionados es claramente mejorable.

El presente se alza incierto y desafiante para las mujeres que ya protagonizaron la mayor tasa de activación en la primera crisis del siglo XXI, aunque esa incorporación al empleo se produjese de manera segregada sectorial y ocupacionalmente (Aguado, 2018) y, por ende, en empleos mayoritariamente de baja calidad. Durante el confinamiento, el mal llamado “teletrabajo” ha aportado evidencias acerca de cómo la presencia de la mujer en el hogar puede comportar trampas y riesgos a través del refuerzo de su doble presencia. En los resultados de las investigaciones referidas se observa que ellas son el recurso flexible frente a la necesidad de cuidados, un hecho que se asienta en el factor explicativo de la socialización en una ética de cuidados diferenciada. Haría falta democratizar una socialización cuidadora a la que incorporar a los hombres,

a las organizaciones y a las instituciones a través de un cambio de cultura global e interseccional.

5. REFERENCIAS

Aguado, E. (2019). *Mujeres y hombres frente al desempleo. El caso español en la primera crisis del siglo XXI*, Valencia, Tirant lo Blanch.

Aguado, E. (2018). "Segregación ocupacional: una mirada crítica a la participación tamizada de las mujeres en el empleo", *Gaceta sindical*, núm. 31, 285-308.

Aguado, E. y Benlloch, C. (2020). "Teletrabajo y conciliación: el estrés se ceba con las mujeres". *The Conversation*, 29 Abril 2020. https://bit.ly/3i0RIHJ

Balbo, L. (1978). "La doppia presenza", *Inchiesta*, nº32.

Balluerka, N.; Gómez, J.; Hidalgo, D.; Gorostiaga, A.; Espada, P.; Padrilla, J.L; Santed, M.Á. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento,* UPV-EHU.

Comas d'Argemir, D. (1995). *Trabajo, género y cultura. La construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*, Barcelona, Icaria.

Wacjman, J. (2005). "El género en el trabajo", en Laufer, J., Marry, C. y Maruani, M (ed.): *El trabajo del género. Las ciencias sociales ante el reto de las diferencias de* sexo, Alzira, Germania.

PUESTOS DIRECTIVOS PARA MUJERES EN LAS EMPRESAS: ESCASOS Y CONDICIONADOS

Tirso Javier Hernández Gracia
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

1. INTRODUCCIÓN

A pesar que hoy en día vivimos en un mundo globalizado y donde la apertura de ideas modernas han dado paso a nuevas tendencias que hace algunos años para los habitantes de diversos países en el mundo no eran comunes, aún existen barreras para que las trabajadoras del género femenino puedan abiertamente laborar en una empresa, toda vez que deben asumir la responsabilidad principal del trabajo doméstico y de cuidados no remunerados, lo que refleja una desigualdad de poder de género persistente que permite a los hombres una "elección" sobre si realizar un trabajo no remunerado que no se ofrece a las mujeres (Rose, Hewitt y Baxter, 2016). Los retos de una mujer que es madre y trabaja, reflejan una doble responsabilidad asociada al hogar y las labores propias del puesto que ocupa en la empresa (Chen, Bao, Lin, Zimmer, Gultiano y Borja, 2019).

Las féminas saben que los estereotipos de género les restan oportunidades para alcanzar la igualdad y el éxito no solo laboral, sino en los ámbitos educativos, políticos y en el hogar. En este sentido: "las mujeres conocen el efecto diario que tiene la pobreza y la desigualdad en sus vidas. En el caso de la discriminación de género, se da ciertamente un estereotipo de lo que es ser mujer asociado a la intuición, la sumisión, la sensibilidad, la debilidad, la falta de racionalidad. Dentro de este estereotipo de mujer que se ha trasmitido durante siglos en la historia de la humanidad, que sea el hombre en la relación de pareja quien mande, quien administre los bienes sociales, quien sea el dueño del mundo de lo público, ha sido visto como lo natural" (Montalvo, 2020, p. 12).

En México: “a menudo su participación no se da en un plano de igualdad y se ve obstaculizada por las normas y las expectativas de género, limitan sus oportunidades de ostentar cargos de liderazgo” (ONU Mujeres, 2018, p. 95). Un dato revelador es el que da a conocer la ENOE (Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo), durante el primer trimestre del 2019, al señalar que de la población ocupada a partir de los 25 años de edad en puestos de funcionarios y directivos, tanto en los sectores públicos, privados y sociales, el 34.7% pertenecen a mujeres y el restante 65.3% es dominado por los hombres, lo cual habla de que en realidad las vacantes en esos niveles de dirección son más escasos y de alguna manera se encuentran condicionados para las féminas. Aunado a ello, de los 45 años en adelante la brecha entre damas y caballeros se va incrementando, privilegiando más a los varones en esos cargos (INEGI, 2020).

Otro aspecto importante que se debe considerar, es la situación asociada a la pandemia de coronavirus que se ha extendido por todo el mundo y América Latina no ha podido escapar de sus impactos sanitarios, económicos y sociales. El cierre económico como resultado de una combinación de estrictas medidas (auto-cuarentenas, cuarentenas obligatorias, capacidad limitada de personas en tiendas comerciales, fábricas y oficinas, cierres de fronteras, entre otros aspectos) está generando profundos impactos económicos y sociales. En el mercado laboral, esto significa choques tanto para la oferta como para la demanda. Dentro de los hogares, esto implica un aumento de la carga de trabajo no remunerado que recae de manera desproporcionada sobre las mujeres, limitando aún más su disponibilidad de tiempo para realizar actividades productivas. Los impactos y la profundidad de la crisis son diferentes para mujeres y hombres, por lo que se deben evitar las fórmulas generalizadas ya que pueden ampliar las brechas de género (Gutiérrez, Martin y Ñopo, 2020).

Existen argumentos en relación a que las mujeres no están en condiciones de ocupar puestos de dirección, se las considera poco fiables o no están suficientemente comprometidas para trabajar y estar dispuestas a priorizar las demandas familiares, lo cual no las cataloga como adecuadas para asumir cargos de liderazgo (Smith et al, 2012). La situación

aún se expresa mejor con la metáfora más familiar, el “techo de cristal", acuñado a fines de la década de 1970 y donde a la fecha aún se lo reconoce como la barrera invisible, pero irrompible, que impide que las mujeres asciendan al peldaño superior de la escalera corporativa. Independientemente de sus calificaciones o logros (Fosuah, Osei y Opanin, 2017).

Estudios recientes demuestran que la escasez de mujeres directivas no se debe tanto a los atributos putativos del personaje femenino sino que es el resultado combinado de una amplia gama de factores sociales y culturales. Estos incluyen: las normas culturales, la insuficiente infraestructura de cuidado formal, la distribución desigual de las responsabilidades de atención y el trabajo no remunerado en el hogar entre hombres y mujeres, la creencia en un grupo limitado de trabajadoras disponibles para los puestos de formación y la falta de modelos de roles femeninos en los puestos superiores. En este sentido, La investigación sobre mujeres que rompen el techo de cristal y alcanzan posiciones de liderazgo sugiere que sus experiencias a menudo difieren de las de los gerentes masculinos. Las mujeres tienen más probabilidades de ocupar puestos de liderazgo precarios que tienen un mayor riesgo de fracaso, ya sea porque son designadas para liderar una organización o equipo que está en crisis o porque no se les brindan los recursos y el apoyo necesarios para el éxito. El “acantilado de cristal” se ha acuñado para describir esta situación en la que las mujeres gestoras corren un alto riesgo de fracasar en su función de gestión (Biletta, Mullan, Parent-Thirion y Wilkens, 2018).

Derivado de lo anterior, surgió la inquietud de llevar a cabo un estudio para recolectar la experiencia de treinta mujeres que actualmente ocupan un puesto a nivel directivo dentro de diversas empresas ubicadas en el estado de Hidalgo, México, con la finalidad de poder conocer sus experiencias durante su gestión como lideresas y algunos aspectos asociados al camino que tuvieron que recorrer para lograr su propósito.

1.1. SUSTENTO TEÓRICO

Aspectos relacionados con la identidad y género han sido objeto de estudio desde hace muchos años, los cuales son adquiridos desde la niñez

y transmitidos de manera cultural dentro de los núcleos familiares. En México, el arraigo de este tipo de conceptos tiene formas tradicionalistas y son parte de una educación, la cual permea al plano laboral y establece posturas en función de los puestos directivos disponibles para las mujeres en relación con los hombres. Las estadísticas son parte fundamental que establecen tendencias en relación a la igualdad de participación de las féminas en el trabajo y cuando ocupan cargos de dirección.

1.1.1. Identidad y género

La expresión, el rol y la presentación de género se refieren a los comportamientos utilizados por un individuo, de manera consciente como inconsciente, para comunicar una identidad al mundo social fuera de uno mismo (Nadal, 2017). La identidad y los términos afines tienen una larga historia como términos polémicos en contextos filosóficos y sociales desde la antigüedad hasta los estudios analíticos contemporáneos. Por ambigua que sea la palabra identidad, contiene una amplia gama de connotaciones y suscita debates controvertidos (Tashakor, 2015).

La manifestación de prejuicios en contextos donde prevalecen los valores sociales y políticos de antidiscriminación implica justificaciones, las cuales son como cualquier proceso psicológico o social que pueda servir como una oportunidad para expresar un prejuicio genuino sin sufrir sanción externa o interna. La teoría del dominio social, la justificación de las prácticas que sustentan la desigualdad social surge a través del respaldo de mitos legitimadores (incluidos los estereotipos sociales, la meritocracia, el conservadurismo político, entre otros) en contextos donde se intensifica la motivación para justificar arreglos sociales desiguales. En este sentido, la discriminación de género en el lugar de trabajo o la relación sexismo-oposición a la carrera de las mujeres está mediada por mitos legitimadores.

El sexismo como una construcción multidimensional tiene tres componentes: paternalismo, diferenciación de género y heterosexualidad. El componente de diferenciación de género del sexismo en particular puede estar relacionado con la discriminación de género en el lugar de

trabajo, porque el mantenimiento de la asimetría de poder a través de los roles de género tradicionales es el núcleo de este componente. En consecuencia, se supone que cuanto mayor sea el respaldo de actitudes sexistas con respecto a los roles de género en la familia, mayor es la oposición de los mitos de la maternidad al trabajo de las mujeres. Los roles de género son parte de la interdependencia más general entre mujeres y hombres que ocurre en el contexto de las relaciones familiares y, lo que es más importante, que estos roles de género tradicionales y complementarios dan forma a la discriminación sexual (Verniers y Vala, 2018).

La identidad de género tiene dos componentes conceptuales que en cierto modo coinciden, la primera es que tiene intrínseco el género y la segunda que todo género contiene una identidad en sí mismo (De la Torre, 2017). En términos concretos se puede señalar que "alude a la sensación subjetiva de carácter profundo e intenso que tiene una persona de ser un hombre, una mujer o una persona de un género alternativo (denominada de género no conforme o neutral). Esta sensación puede corresponderse o no con el sexo asignado al nacer o a las características sexuales primarias o secundarias de una persona" (Barrientos et al., 2019, p. 3).

Durante la adolescencia, los hombres y las mujeres experimentan una mayor diferenciación de roles de género debido, al menos en parte, a cambios en la apariencia física (Chan, Ng y Williams, 2012). Los padres guían a sus hijos estableciendo reglas implícitas y explícitas sobre los comportamientos masculinos frente a los femeninos, las cuales se convierten en reglas que crean pautas o esquemas entre los distintos géneros (Rittenour, Warner y Geier. 2014).

1.1.2 Educación y género en México

En México a través de la historia la participación de la mujer en el ámbito educativo ha sido limitada, aunque con el pasar de los años se ha ido poco a poco incrementando. Todo ello ha significado el rompimiento de ciertos paradigmas sociales asociados con la cultura, tradiciones y costumbres, permitiendo que las féminas superen una serie de

prejuicios, reglas, yugos o posturas impuestas por una sociedad que sitúa al hombre como centro de todas las cosas.

Hace algunos siglos la mujer no tenía acceso de manera igualitaria a los niveles educativos del varón, ya que ello significaba el abandono de actividades domésticas y que eran exclusivas para las féminas. Desafortunadamente este tipo de situaciones aplicaban en general sin importar la situación o clase social, teniendo solo alternativas limitadas de educación para el género femenino con la finalidad desenvolverse mejor dentro de sus tareas en casa. En la década de los cincuentas, en México, la brecha entre mujeres y hombres aumentaba conforme los niveles educativos también lo hacían, es decir, mientras que a nivel primaria existía una diferencia del 4% entre el acceso a estudios por parte de ambos géneros, en el de Licenciatura se incrementaba al 20% a favor de los varones. En el año 2014, afortunadamente, la distribución de la matrícula es más equitativa, es decir, teniendo en promedio una diferencia de aproximadamente 2% en todos los niveles educativos (Montenegro, Ramírez y Guerrero, 2018).

Todo ello marca una evolución en cuanto al acceso para la formación educativa por parte de las mujeres, no obstante, aún existen diferencias entre ambos géneros marcadas desde la niñez y que desde luego tienen un impacto en la elección de la profesión y el empleo, toda vez que según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) una niña de cada veinte, a nivel mundial, analiza la posibilidad de estudiar una carrera asociada a la ciencia y tecnología, que son las mejor remuneradas, en cambio un niño de cada cinco así lo considera. En la sociedad mexicana, a nivel Licenciatura y Posgrado, las mujeres eligen de manera preferencial las carreras de educación, artes, salud y derecho, mientras que en los varones predominan los estudios sobre agronomía, ciencias exactas, ingenierías, de la construcción y servicios (OCDE, 2015).

Desde la teoría del capital humano, en todas las sociedades, existen diferencias en los ingresos de ambos géneros, debidas principalmente a la productividad asociada a cada tipo, es decir, a las mujeres se les considera las tareas dentro del hogar y al hombre las actividades de mercado (Montenegro, Ramírez y Guerrero, 2018).

1.1.3 El género en el trabajo

En México, dentro del terreno laboral, aún las mujeres sufren de discriminación en relación al hombre lo que les impide lograr un desarrollo pleno y completo de sus capacidades en su bienestar personal, familiar y social (May y Morales, 2018). Las brechas salariales de género aparecen según la edad, la etnia, la profesión, la educación y el país (Ellemers, 2014).

El número de mujeres en puestos de alta dirección a pesar de su igualdad educativa en comparación con los hombres es bajo. Algunas barreras de la presencia de las mujeres en los puestos de alta dirección son el techo de cristal, los conocidos o amigos, la discriminación sexual (Fallahi, Mehrad y Rahpaymaelizehee, 2015). A su vez, los estereotipos de género se basan en supuestos como que los hombres a menudo son vistos como sostén de la familia, las mujeres como educadoras, la maternidad y los lazos familiares, por lo que los puestos de alta dirección que vienen con prestigio y un salario alto están en su mayoría en manos de hombres, mientras que las mujeres a menudo se encuentran en puestos gerenciales inferiores (Whiting et al., 2015).

La mayoría de las mujeres todavía consideran el cuidado de los niños y el trabajo doméstico como sus principales responsabilidades, lo cual genera problemas en algunas empresas donde se les exige realizar viajes de negocios, que dificultan que las mujeres combinar el trabajo con el cuidado de los niños y otras responsabilidades del hogar, por lo que combinar la carrera con la familia es más difícil para las mujeres directivas que para sus homólogos masculinos (Cimirotić, Duller, Feldbauer-Durstmüller, Gärtner y Hiebl, 2017).

Adicionalmente, la crisis por el COVID-19 en el mercado laboral puede ser distinta entre los géneros, es decir, los hombres y las mujeres también difieren en sus responsabilidades en el cuidado de los niños, ya que al encontrarse las escuelas cerradas se ven afectados de manera diferente en la producción doméstica, trayendo consigo crisis provocadas por las desigualdades.

Algunos factores asociados a esta crisis son: a) el aumento de las necesidades de cuidado de los niños, lo cual depende de la composición del

hogar, pero las mujeres tienen muchas más probabilidades que los hombres de ser las únicas proveedoras del fuerte aumento en el cuidado de los niños durante el cierre de colegios; b) el estado laboral de los socios (si los hay) debe acordar si el padre o madre que no está en un trabajo crítico, y por lo tanto se quedan en casa durante el encierro, asume el cargo de mayor producción doméstica o se comparte (Hupkau y Petrongolo, 2020). Todo ello dependerá de circunstancias asociadas a la cultura del país o lugar donde habiten y por supuesto de la madurez y apertura mental que la pareja presente en la forma en que establece su relación conyugal.

1.1.4 Dirección y género en el ámbito empresarial

Antes que nada es importante definir lo que se entiende por directivo o gerente, ya que son los puestos de mayor rango en las empresas y donde se ejercen las funciones de liderazgo. Un gerente es una persona que está a cargo de un determinado tipo de tareas o subconjunto de una empresa, que a menudo tiene un grupo de personas que le informan. Además, la dirección actúa como un puente entre la alta dirección y los empleados, traduciendo las estrategias y objetivos de alto nivel en planes operativos que impulsan el negocio. El gerente también se describe con frecuencia como apretujado en el medio, siendo simultáneamente responsable ante los ejecutivos superiores por el desempeño y ante los empleados de primera línea en cuanto a orientación, motivación y apoyo (Biletta, Mullan, Parent-Thirion y Wilkens, 2018).

Hoy en día los recursos humanos deben estar a tono con los procesos de cambio y modernización global de todos los sectores económicos, ya que deben adaptarse a las nuevas exigencias que demanda la competencia y la sociedad. La participación de la mujer en el terreno laboral es muy importante, ya que no solo se estaría manifestando el apoyo a las condiciones de género e igualdad, sino que los resultados serían más competitivos. Esto no es fácil, ya que significa todo un reto para las empresas, cambiando incluso las políticas de recursos humanos para mejorar las condiciones de igualdad.

Algo que quizás para mucho parezca simple, en la práctica no lo es, ya que existen desafortunadamente aún políticas o normas tradicionalistas

que conceptualizan la división de los roles de hombres y mujeres en la sociedad, de ahí la importancia de que se implementen acciones positivas para compensar este tipo de situaciones. En este sentido, las empresas deben impulsar una nueva gestión donde exista como principio la igualdad de género en el capital humano, que otorguen las mismas posibilidades y que sea parte de la propia cultura organizacional, es decir, calificar las aptitudes y actitudes en las personas de tal manera que se evite obstaculizar la participación de las féminas producto de estereotipos y creencias que impidan el desarrollo de éstas y sobre todo que limiten su intervención bajo las mismas condiciones y oportunidades que los varones.

La OCDE emitió datos al respecto, donde la participación de las féminas en puestos directivos ha avanzado de un 12% que se tenía en el año 2010 a un 20% para 2016. No obstante, la mayoría de las mujeres de los países que integran dicho organismo, en general ocupan menos del 25% de los escaños directivos de administración de las empresas que cotizan en la Bolsa de Valores. En México, la proporción es equivalente a tan solo el 5%, lo que significa estar por debajo del promedio de las cifras presentadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, incluso por debajo de otros países como Colombia y Brasil, en donde las mujeres ocupan cerca del 11% y 6% de estas posiciones (OCDE, 2016).

En México se realizó un estudio en el año 2016 encontrando que el porcentaje de féminas en cargos de liderazgo y con funciones directivas fue del 29% y de 23% en puestos intermedios en empresas grandes, solo el 13% en otras posiciones con responsabilidad y 5% como presidentas de consejos directivos. Así mismo, las brechas salariales de las mujeres con respecto de los hombres en trabajos iguales es de entre 15 y 20 % en promedio (Mendoza, Briano y Saavedra, 2018).

Aunado a lo antes dicho, es importante señalar que la colaboración de las féminas en el trabajo asalariado es menor al de los varones. Los datos señalan que de cada cien trabajadores que participan en la generación de bienes y servicios de manera asalariada en actividades no agropecuarias (industria, comercio y servicios), 58 son caballeros y el resto damas. En cuanto a las diferencias salariales existen también

desventajas significativas entre hombres y mujeres, es decir, discriminación laboral. No es un factor la edad, escolaridad y estado civil entre el género, no obstante, se le paga menos a una mujer. En el año 2014 la brecha salarial mensual oscilaba en los 833 pesos y en 2019 disminuyo a 769. El ingreso promedio más alto se encuentra entre los hombres del grupo de funcionarios y directivos, con 111.7 pesos por hora trabajada, la diferencia con las mujeres de este mismo grupo es de 27.9 pesos, o sea 83.8, 25% menos (INEGI, 2019).

En México, el 84% de los puestos directivos son ocupados por los hombres y solo el 16% por las mujeres, lo cual denota que hay escases para que el personal femenino pueda acceder a estos niveles dentro de las empresas (Gutiérrez, 2020). Así mismo, las principales barreras que son comunes están relacionadas con la familia, los roles que son asignados por la misma sociedad y que implican funciones rígidas más propias para los caballeros, escases asociada a programas de igualdad en cargos similares dentro de las organizaciones sin importar el género, ausencia de temas de capacitación sobre liderazgo para el llamado sexo débil, entre otros.

1.1.5 Algunos estudios realizados en México

Es importante resaltar que en lo referente a las diferencias de género como el liderazgo son temas sobre los que existe una gran cantidad de literatura. No obstante, el análisis combinado de ambos fenómenos no ha sido tan común. Se podría decir que los estudios serios y las investigaciones científicas en relación con este tema se desarrollaron por primera vez a principios de la década de 1970. Actualmente es un hecho que las mujeres están escasamente representadas en los puestos de alta dirección en el sector privado (Rincón, González y Barrero, 2017).

Diversas investigaciones coinciden en denostar que existen una serie de características o estereotipos que señalan a las mujeres como incapaces de poder ocupar puestos directivos, como la falta de carácter y poca resistencia emocional, lo cual ha implicado que los hombres predominen más en esas posiciones de dirección (Arvate, Galilea y Todescat, 2018; Salas-Vallina, 2018; Ryan et al., 2016).

Existen una diversidad de estudios realizados en México sobre liderazgo femenino, no obstante resaltan algunos de ellos, como el realizado por Moreno y McLean (2016), quienes llevaron a cabo un estudio a mujeres líderes de diferentes tipos de organizaciones, incluidas corporativas, sin fines de lucro, políticas y académicas; sus edades oscilaban entre los 28 y los 57 años, para obtener una comprensión más profunda de lo que es ser una mujer líder en México, dentro de una cultura predominantemente masculina. Los autores encontraron que a pesar de que prevalece el machismo, las mujeres han ganado posiciones de liderazgo en diferentes tipos de organizaciones, no obstante, todavía representan solo un pequeño porcentaje de líderes, a pesar del valor que las mujeres pueden aportar a los roles de liderazgo, concluyendo de manera contundente que este fenómeno puede tener diferentes causas, como estereotipos de roles de género, prioridades en las elecciones de las mujeres, prácticas organizativas y fuerzas culturales.

Martínez-León, Olmedo-Cifuentes, Martínez-Victoria y Arcas-Lario (2020), realizaron un estudio para analizar los estilos de liderazgo predominantes y las diferencias de género en las cooperativas con una muestra de 114 empresas, obteniendo como principales resultados que no existen diferencias significativas en los estilos de liderazgo entre hombres y mujeres, siendo el transaccional el que se implementa con más frecuencia en grupos compuestos únicamente por mujeres. A pesar que en México se tiene un contexto social y cultural caracterizado por la desigualdad de género, las mujeres gerentes pueden obtener un mejor éxito y evaluación en sus roles de líderes de equipos gerenciales, dentro de las empresas evaluadas.

2. OBJETIVOS

2.1. General

Recolectar la experiencia de treinta mujeres que actualmente ocupan un puesto a nivel directivo dentro de diversas empresas ubicadas en el estado de Hidalgo, México, con la finalidad de poder conocer sus experiencias durante su gestión como lideresas y algunos aspectos asociados al camino que tuvieron que recorrer para lograr su propósito.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en el presente estudio cumple con un enfoque cuantitativo, tiene un nivel descriptivo, toda vez que se aplicó un cuestionario y se eligió el muestreo por conveniencia, ya que permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Manterola, 2017), así mismo es una estrategia no probabilística válida para la recolecta de datos de muestras pequeñas, limitadas a la generalización, pero con amplio potencial para elegir casos ricos en información y ser estudiados de manera más profunda.

Es importante resaltar que para accesar a los casos de lideresas que ocupan cargos directivos en algunas empresas privadas no fue fácil, ya que son personas muy ocupadas y que no disponen de mucho tiempo libre para atender este tipo de investigaciones. Aunado a ello, la información en cierta medida es limitada, ya que muestran rasgos de proteccionismo a los datos de su organización, lo cual es entendible en cierto modo.

El levantamiento de los datos se realizó a través de la aplicación de una encuesta en línea, la cual fue desarrollada por Moncayo y Zuluaga (2014) y que consta de las siguientes dimensiones:

1. Motivaciones para acceder al cargo. El propósito es establecer los alicientes y las proyecciones del cargo.
2. Problemáticas para acceder al cargo. El fin es revisar las categorías de barreras internas y externas.
3. Tareas desempeñadas. La idea es profundizar en la interiorización de barreras en el acceso a cargos de gestión/administración.
4. Distribución y designación del tiempo. La finalidad es establecer la repartición del tiempo de las mujeres directivas para cumplir con su rol en la gestión y su función familiar.
5. La auto-percepción en relación a sus colegas varones. El objetivo es establecer las nociones de conciencia de género y solidaridad femenina.

El cuestionario está compuesto de 20 ítems o preguntas, distribuidas en su mayoría dentro de las 5 categorías y bajo el modelo de escala de Likert, donde 1= nada, 2 = poco, 3 = algo y 4 = mucho.

La población total fue difícil identificarla, ya que no existe un padrón público de mujeres que ocupen cargos directivos en empresas privadas en el Estado de Hidalgo, por lo que se utilizaron algunos contactos y referencias de personas que conocieran o supieran de organizaciones donde actualmente hubiera directivas en activo.

Finalmente, se logró que aceptaran participar en el estudio 30 lideresas de distintas empresas privadas ubicadas en diversas localidades del estado de Hidalgo, México, a las cuales se les mando vía electrónica el cuestionario para que lo respondieran. Los datos de la muestra por conveniencia fueron procesados a través del programa estadístico SPSS para Windows, versión 20 en español, posterior a la recepción de la información

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos para la primera dimensión, referentes a las motivaciones para acceder al cargo, indican que el 50% de las lideresas manifiestan que su principal motivador es la satisfacción personal, luego con 30% el trabajo en equipo y finalmente con el 20% el salario. Es hasta cierto punto lógico e importante que la mayoría coincida en que el nivel satisfactorio sea lo más importante, ya que no es fácil llegar a ocupar un cargo directivo para una mujer y las barreras que enfrentan en una sociedad que privilegia más a los hombres en ese sentido. El salario es un indicador que por supuesto siempre va estar presente, ya que la reciprocidad de las funciones y resultados laborales debe ser proporcional a la remuneración recibida.

En la segunda dimensión, problemáticas para acceder al cargo, se aprecia que el amiguismo o recomendados es algo que más se ve en nuestra sociedad empresarial, ya que así lo manifestó el 40% de las encuestadas, mientras que un 30% piensa que existe un exceso de burocracia, un 20% que existen dificultades que no les permiten imponer su

autoridad y un 10% apoyo limitado en cuestiones de maternidad y situaciones familiares.

En la tercera dimensión, tareas desempeñadas, las lideresas expresaron en un 70% no sentir insatisfacción en cuanto a las relaciones con sus subordinados, aunque el 20% coincide que en algunos colegas no valoran sus tareas de gestión, al igual que sus superiores en un 10%. Quizás este 30% (ya sumado) implique cierto nivel de celos profesionales entre compañeros y superiores, sobre todo hacia las féminas que ocupan cargos importantes.

En la cuarta dimensión, distribución y designación del tiempo, el 50% de las directivas coincide en señalar que el trabajar implica sacrificar la familia, un 40% el tiempo para realizar cosas personales y un 10% seguir estudiando algún diplomado, maestría o doctorado.

En la quinta dimensión, la auto-percepción en relación a sus colegas varones, el 60% de las encuestadas coincide al percibir que la remuneración no es justa en comparación con los hombres que ocupan puestos similares, mientras que el 30% lo visualiza en términos de más o menos y el 10% muy justa.

5. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio consistió en recolectar la experiencia de las lideresas ocupando puestos directivos, lo cual refleja una magnífica oportunidad de conocer un poco más acerca de este fenómeno. En general se puede percibir que a la mujer le cuesta mucho escalar puestos para conseguir un peldaño de dirección por cuestiones propias a su género, como son las funciones asociadas a su vida familiar, como esposa y/o madre. Es decir, las organizaciones tratan de manera diferente el matrimonio de hombres y el matrimonio de mujeres: los hombres casados son una buena inversión para una organización porque al tener una familia se los cuida y apoya bien en su trabajo, mientras que las mujeres casadas no son bien apreciadas porque descuidan su carrera a favor de la familia (Macarie y Creţa, 2017). En forma complementaria, las responsabilidades familiares en la fémina para el acceso a puestos de responsabilidad, plantean la importancia del hecho de la autolimitación

profesional de la mujer, con el fin de tratar de lograr la conciliación entre la vida laboral y la familiar (Biedma, 2017).

La insatisfacción que las lideresas encuestadas perciben de sus subordinados, colegas y/o superiores, por constantes cuestionamientos, pruebas y prejuicios o al manejar a los hombres, especialmente a los mayores que ella, puede ser un desafío. Todavía no es común y la gente no está acostumbrada a este tipo de relaciones. Por esta razón, cuando las personas se enfrentan a tal situación, pueden actuar de manera extraña y no ser tan receptivas o respetuosas (Gonçalves y Amorim, 2018).

La brecha salarial aún es amplia, sobre todo en América Latina, donde las mujeres tienen solo el 33% de los empleos mejor pagados y que incluso en esos empleos existe una brecha salarial media del 58%. No obstante, aunque poco a poco se ha ido ganando terreno aún se observa que existen diferencias significativas en las oportunidades de empleo a favor de los varones (Avolio y Di Laura, 2017).

6. CONCLUSIONES

El problema del tiempo de dedicación a un puesto directivo para una mujer estará en función de su estado familiar, es decir, si es casada y tiene hijos, ya que es complicado dejar de cumplir con esas funciones que de manera tradicional, al menos en México, se asocian al género femenino, por lo que una alternativa importante parece ser el que la profesional encuentre una pareja masculina que la apoye.

Las oportunidades para las mujeres de acceder a puestos directivos deben ser las mismas que para los hombres, aunque en la realidad no es así, es importante continuar luchando por cambiar poco a poco la perspectiva de que el varón tiene mayor necesidad de trabajar que la mujer.

Es indispensable continuar realizando estudios de aspectos asociados a la participación de las mujeres en puestos directivos, desde la perspectiva del trayecto que siguen y las principales barreras que enfrentan, así como las experiencias derivadas de su gestión como lideresas, todo ello con el fin de concientizar a las empresas u organizaciones sobre este tipo de situaciones relacionadas a la equidad de género laboral.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece a las lideresas que participaron en el estudio y que tan amablemente accedieron a otorgar parte de su tiempo para contestar un instrumento de medición y en algunos casos tener una charla corta sobre el tema

8. REFERENCIAS

Arvate, P.R.; Galilea, G.W. y Todescat, I. (2018). The queen bee: A myth? The effect of top-level female leadership on subordinate females. The Leadership Quarterly, 29(5), 533-548.

Barrientos, J., Saiz, J., Gómez, F., Guzmán-González, M., Espinosa, R., Cárdenas, M. y Bahamondes, J. (2019). La Investigación Psicosocial Actual Referida a la Salud Mental de las Personas Transgénero: Una Mirada Desde Chile. Psykhe, 28(2), 1-13.

Biedma, J.M. (2017). La mujer directiva. La presencia de la mujer en los consejos de administración de las compañías del Ibex 35. Dossiers Feminis, 22(1), 13-27.

Biletta, I., Mullan, J., Parent-Thirion, A. y Wilkens, M. (2018). Womeninmanagement:Underrepresentedandoverstretched? Eurofound, 1(1), 1-18.

Chan, K., Ng, Y.L., and Williams, R.B. (2012) What do adolescent girls learn about gender roles from advertising images? Young Consumers, 13(4), 357-366.

Chen, F., Bao, L., Lin, Z., Zimmer, Z., Gultiano, S. y Borja, J. (2018). Double burden for women in mid- and later life: evidence from time-use profiles in Cebu, the Philippines, Ageing Soc. 38(11), 2325-2355.

Cimirotić, R., Duller, V., Feldbauer-Durstmüller, B., Gärtner, B. y Hiebl, M. (2017). Enabling factors that contribute to women reaching leadership positions in business organizations: The case of management accountants. Management Research Review, 40(2), 165-194.

De la Torre, M. 82017). Identidad de Género, una Categoría para la Deconstrucción. Xihmai, 12(23), 83-102.

Ellemers, N. (2014). Women at Work: How Organizational Features Impact Career Development. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 1(1), 46-54.

Fallahi, B., Mehrad, A. y Rahpaymaelizehee, S. (2015). The Barriers of Womens Management in Top Positions Regarding to Job Satisfaction. Research on Humanities and Social Sciences, 5(5), 54-58.

Fosuah, J., Osei, G. y Opanin, E. (2017). Causes and Effects of 'Glass Ceiling' for Women in Public Institutions of the Ashanti Region, Ghana. The International Journal of Business & Management, 5(10), 257-266.

Gonçalves, L. y Amorim, M. (2018). Women and leadership: obstacles and gender expectations in managerial positions. Cadernos EBAPE.BR, 16(3), 331-344.

Gutiérrez, A.L. (2020). Empresas. El Financiero.

Gutiérrez, D., Martin, G. y Ñopo, H. (2020). The Coronavirus and the challenges for women's work in Latin America. UNDP Latin America and the Caribbean, 19(18), 1-30.

Hupkau, C. y Petrongolo, B. (2020). Work, care and gender during the Covid-19 crisis. Economic Social Research Concil, 1(1), 1-11.

INEGI (2019). Mujeres y hombres en México. INEGI.

INEGI (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de la mujer. Datos nacionales. INEGI.

Macarie, C. y Creţa, S. (2017). Why Are Women Underrepresented in Top Management of Public Organizations? Organizational Culture in Romanian Public Administration, 1(1), 1-10.

Martínez-León, I., Olmedo-Cifuentes, I., Martínez-Victoria M. y Arcas-Lario, N. (2020). Leadership Style and Gender: A Study of Spanish Cooperatives, 12(1), 1-23.

May, A. y Morales, J. (2018). La discriminación laboral de la mujer en México. Ecos Sociales, 6(16), 460-468.

Mendoza, D., Briano, G. y Saavedra, M. (2018). Diversidad de género en posiciones estratégicas y el nivel de endeudamiento: evidencia en empresas cotizadas mexicanas. Revista Mexicana de Economía y Finanzas, 13(4), 631-654.

Moncayo, B. y Zuluaga, D. (2014). Estrategias y obstáculos en el acceso femenino a puestos directivos en la academia. XIX Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. UNAM, México.

Montalvo, J. (2020). El Trabajo desde la Perspectiva de Género. Revista de la Facultad de Derecho, 1(49), 1-19.

Moreno, P. y McLean, G. (2016). Women Leaders in a Predominantly Male-Dominated Society: Mexico. Advances in Developing Human Resources, 1(1), 1-17).

Montenegro, J., Ramírez, G. y Guerrero, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. Economía UNAM, 15(43), 110-139.

Nadal, K. (2017). The SAGE Encyclopedia of Psychology and Gender. SAGE. Thousand Oaks.

OCDE (2015). El ABC de Igualdad de Género en Educación: Aptitudes, Comportamiento y Confianza.

ONU Mujeres. (2019). Día Internacional de la Mujer. ONU.

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. International Journal Morphology, 35(1), 227-232.

Rincón, V., González, M. y Barrero, K. (2017). Women and leadership: Gender barriers to senior management positions. Intangible Capital, 13(2), 319-352.

Rittenour, C., Warner, C. y Geier, K. (2014). Mothers' Identities and Gender Socialization of Daughters. Southern Communication Journal, 79(3), 215-234.

Ryan, M.K.; Haslam, S.A.; Morgenroth, T.; Rink, F.; Stoker, J. y Peters, K. (2016). Getting on top of the glass cliff: Reviewing a decade of evidence, explanations, and impact. The Leadership Quarterly, 27(3), 446-455.

Rose, J., Hewitt, B. y Baxter, J. (2016). Women and part-time employment. Journal of Sociology, 49(1), 41-59.

Salas-Vallina, A. (2018). Liderazgo femenino y felicidad en el trabajo: el papel mediador del intercambio líder-colaborador. Búsqueda, 5(21), 146-164.

Smith, P., Caputi, P. and Crittenden, N. (2012). A maze of metaphors around glass ceilings. Gender in Management: an international journal, 27(7), 436-448.

Tashakor, N. (2015). A Study of the Construction of Female Identity: John Fowles' The French Lieutenant'sWoman. Ciência e Natura, 37(6), 321-335.

Verniers, C. y Vala, J. (2018). Justifying gender discrimination in the workplace: The mediating role of motherhood myths. PLoS ONE, 13(1), 1-23.

Whiting, R.H., Gammie, E. and Herbohn, K. (2015), Women and the prospects for partnership in professional accountancy firms. Accounting and Finance, 55(2), 575-605.

LA INTERSECCIONALIDAD COMO HERRAMIENTA PARA EL ANÁLISIS DE LAS MIGRACIONES DE MUJERES Y LOS DERECHOS HUMANOS

RAQUEL GUZMÁN-ORDAZ
Universidad de Salamanca

EVA PICADO VALVERDE
Universidad de Salamanca

AMAIA YURREBASO MACHO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentará una revisión sobre las posibilidades analíticas que la interseccionalidad proporciona como herramienta teórica-metodológica para el análisis de los procesos migratorios de las mujeres y se analizará el impacto que se tiene de dichos procesos desde el marco de los derechos humanos.

Para ello, en un primer momento se revisará en significado de las desigualdades y su impacto en el proceso migratorio. Seguidamente, se identificarán el tipo de desigualdades que configuran en mayor medida uno de los detonantes para que las migraciones, fundamentalmente las de las mujeres. La gran mayoría de las veces estas desigualdades ponen en evidencia una serie de discriminaciones, fundamentalmente cuando las personas que se encuentran en los márgenes inician o se encuentran en un proceso de migración. Esto permite evidenciar las distintas vulnerabilidades que las migrantes sufren sobre sus derechos humanos, por eso en este trabajo se recoge lo que se identifica como discriminación múltiple para posteriormente ver las posibilidades que la interseccionalidad facilita en la mejora de esta situación. Por último se presentarán las reflexiones finales.

2. UNA LECTURA DE LAS MIGRACIONES INTERNACIONALES Y SU CORRELATO EN LAS DESIGUALDADES

Es difícil no plantearse cualquier análisis sobre las migraciones sin considerar que de base existe una problemática sobre la desigualdad. Por ello, este trabajo inicia revisitando de manera general cómo y por qué las desigualdades han sido consideradas como uno de los detonantes más importantes para incentivar y condicionar muchos de los procesos migratorios internacionales. Entre otras razones porque, se parte de la idea de que, bajo la consideración sobre las desigualdades se pueden hacer un significativo avance de cara a las propuestas de identificación de las motivaciones migratorias, de las experiencias en dichos procesos y fundamentalmente se puede proveer de grandes ventajas cuando se trata de incorporar modelos de gestión e intervención que involucren un diseño respetuoso con los derechos humanos en las migraciones internacionales.

Frente a los escenarios actuales donde las prerrogativas de la movilidad humana se están complejizando con factores de índole sociosanitario, securitario, ecológico y económico, es urgente incorporar la concepción de los derechos humanos. Pero esta incorporación debe ir simultáneamente de la mano de un conocimiento multidimensional del fenómeno, así como de elementos de comprensión y detección de las desigualdades que nos circundan.

Como resume Ian Chambers (1994), las migraciones implican un movimiento en el que tanto el lugar de origen, como el punto de llegada no son lugares ni inmutables, ni seguros. El mismo autor subraya que migrar supone una constante mutación y transformación tanto de las historias e identidades de las personas como de los contextos mismos. Estas transformaciones, tienen, sin embargo, como denominador común una compleja estructura de desigualdades que, a razón de

comprender las migraciones internacionales más allá de las teorías de las migraciones[92], es fundamental identificar y contextualizar.

Así pues, por evidente que pueda parecer, es necesario partir por considerar que una de las características fundamentales de las sociedades es la diferenciación de los grupos. Empero, en el momento en que tales diferencias se transforman en socialmente significativas e introducen elementos de separaciones y divisiones que inciden de manera inequitativa con determinados miembros de la sociedad, es cuando aparecen las desigualdades que, se pueden revestir de factores sociales, culturales, económicos, de género, raciales entre otros. Es decir, la valoración inequitativa de las diferencias y de la diversidad de los miembros es lo que supone un origen de la desigualdad.

Desafortunadamente la desigualdad es una de las constantes estructurales en la mayoría de las sociedades. La división y estratificación social forman parte inherente de la organización de las distintas dinámicas de nuestro mundo, pero, en el momento en que el poder y las relaciones de dominación generan categorizaciones y acciones discriminatorias contra determinados grupos, es cuando las desigualdades se agudizan y pueden ser producto de una vulneración de los derechos humanos, situación ante la que tanto las instituciones gubernamentales como la propia sociedad deben actuar para limitar los impactos negativos de las mismas.

De tal forma que, comprender cómo se configuran las desigualdades puede proporcionar importantes elementos de conocimiento de cara a mitigar o por lo menos, minimizar el impacto de las desigualdades en las personas que están insertas en procesos migratorios y de esta manera se podrá conseguir una mejor protección de sus derechos humanos.

Entre los elementos fundamentales que configuran las desigualdades hay que tomar en cuenta los siguientes:

[92] No es el objetivo de este trabajo abordar las diversas teorías que sobre la migración existen. Para ello se sugiere consultar (Castles, 2008; Portes, 2004; Portes, 1997; Massey *et al.* 1993, 1998; Blanco, 2000; Arango, 2003 entre otros)

1. La desigualdad es un elemento estructural, no responde al reflejo de diferencias sólo de índole individual. De tal manera que, el sistema incide en un acceso desigual a los recursos y más aún en las sociedades globalizadas.

2. La desigualdad tiene un carácter de persistencia en los diferentes estratos sociales, particularmente en los más desfavorecidos. Va modulando su huella dependiendo de las circunstancias en la que los individuos tengan posibilidades o no de movilidad social.

3. Si bien la desigualdad es universal varía de sociedad a sociedad y esto depende en gran medida de la posición estructural en la que se encuentren dichas sociedades. El orden global y postindustrial ha venido a complejizar los elementos que segregan y/o excluye a sus miembros debido a sus distintas diferencias sean de género, de clase, de raza, de ciudadanía, entre otras.

4. El factor ideológico permea en gran medida la perpetuación y mantenimiento de los entornos de desigualdad, favoreciendo a su legitimación y reproducción social. Es decir, las creencias de que las diferencias y desigualdades *son justas* o responden a una *lógica diferencial necesaria*, consiguen perpetuar desigualdades de toda índole.

5. Las diferencias y la identidad de las personas son muchas veces un elemento justificativo para la generación de categorías sociales excluyentes que generan implícitamente desigualdades con distintos matices.

Así pues, cuando se analizan las migraciones internacionales hay que tomar en cuenta que, esa opinión compartida y muy extendida de que se trata de un proceso que responde a diversos desequilibrios sociales, económicos, demográficos (y cada vez más, ecológicos) lleva aparejada una serie de asimetrías que se han venido agravando por el avance de la globalización (Velasco, 2020).

Aunado a ello, la transformación de sociedades industriales a sociedades salariales (Castles, 2014) ha incidido en la agudización de diversos problemas que producen distintos tipos de desigualdades. En no pocas ocasiones, son las desigualdades de las sociedades más precarias las que impulsan las migraciones, puesto que la brecha y la disparidad entre distintos factores de bienestar (como ingresos, salud, educación, seguridad humana, derechos humanos) evidencian necesidades de cambio que se buscan (aunque no siempre se encuentran) a través de las migraciones.

2.1. Breve mapeo de las desigualdades en las migraciones

Si bien resulta muy ambicioso elaborar un *mapping* de las distintas tipologías de desigualdad que atraviesan los procesos migratorios, en particular aquellos de índole internacional, si que es relevante distinguir una categorización que permita comprender algunos de los elementos básicos sobre las desigualdades que están involucradas en las migraciones internacionales. Este ejercicio de síntesis (más o menos limitado) se puede replicar en dos sentidos: como factores de impulso de las migraciones internacionales y como circunstancias de exclusión en las sociedades receptoras. De tal forma que se pueden nombrar -por mencionar las principales-:

1. Desigualdades sociales y económicas. - Son quizá las más 'evidentes' y están por lo regular vinculadas a los factores estructurales de las economías globalizadas. Atienden primordialmente a las necesidades insatisfechas que una gran mayoría de las poblaciones tiene debido a la escases de empleo y de recursos económicos suficientes para un sustento digno. Estas desigualdades se hacen aún más evidentes cuando las diferencias entre determinados estratos de la población 'comparan' su realidad con la existente en la fracción del mundo más opulenta. Las desigualdades sociales y económicas como elemento de impulso de las migraciones no se subsanan cuando los inmigrantes llegan a su destino, muy al contrario, pueden dar pie a nuevas formas de segregación laboral y nuevas formas de desigualdades sociales, que se ven

acentuadas por las diferencias de sus bagajes culturales. Este es un tipo de desigualdades que tiende a ser predominante durante todo el proceso migratorio.

2. Desigualdades de género. - El hecho de que se haya llevado a cabo el reconocimiento de las migraciones de las mujeres ha sido un logro reciente. Desde finales del siglo XX se ha venido criticando el impacto que a todos los niveles tenía el hecho de ignorar los sistemas de género dentro de los procesos migratorios (Morokvasic, 1984; Kofman, 1999; Sinke, 2006). Estas críticas han conseguido un reconocimiento paulatino de las mujeres dentro de los modelos teóricos más representativos para el estudio de las migraciones y por ende distintas formas de identificar las desigualdades desde la perspectiva de género. Las mujeres han sido protagonistas de diversos procesos migratorios, pero también han engrosado una larga lista de vejaciones que las han victimizado tanto en los lugares de origen como de destino. En la actualidad sería inviable e injusto elaborar un estudio de las desigualdades en los procesos migratorios sin tener en cuenta la perspectiva de género y que simultáneamente está exigiendo una ampliación de análisis hacia un enfoque interseccional.

3. Desigualdades étnicas y de raza. - Las migraciones internacionales han permitido observar una suerte de 'rutas migratorias' que pueden producirse por determinado grupo de poblaciones. Estas rutas, además de tener una gran influencia de las desigualdades económicas y sociales, se impulsan por la larga historia de colonización que han sufrido distintas sociedades. Así, la etnicidad y la raza se convierten no sólo en sellos distintivos del efecto de la colonización y de las rutas que se producen (por ejemplo, entre América Latina y España, Brasil y Portugal, India y Reino Unido), sino que en los lugares de inmigración pueden fungir como factores segregadores de los mercados de trabajo (Pizarro *et al*. 2016; Anthias y Yuval-Davis, 2002; Stolcke, 1999).

4. Desigualdades interseccionales. - Al considerar la intersección de las *diferencias* en los contextos migratorios se propone resarcir la mirada unidireccional que se ha realizado tanto en los denominados enfoques clásicos de las migraciones internacionales, como en los propios enfoques de género. Dado que, desde los marcos interseccionales se contempla en primer lugar que las *diferencias* de género, raza-etnia y clase, producen experiencias únicas cuando se cruzan y esto *posiciona* a las personas en los contextos migratorios de formas particulares (Anthias, 1998, 2008).

   El énfasis sociológico en este "cambio de paradigma" radica en no escindir estos tres factores (género, raza-etnia y clase) pues ello daría una visión parcial de la realidad. Por esto desde la mirada interseccional de las migraciones se asume que no se pueden examinar los procesos migratorios tomando en cuenta sólo el género.

   Esto ha significado un avance sustancial a la hora de considerar las reivindicaciones que han venido haciendo las feministas, sobre todo aquellas que se inscriben en las líneas postcoloniales. Entre las críticas que se le ha hecho al *feminismo hegemónico* a la hora de analizar la realidad migratoria está la manera en la que se percibe la postura de «la mujer» como un concepto homogéneo. Además, se puntualiza que el *obviar* divisiones como la clase y el origen étnico-racial, dentro de procesos complejos como las migraciones provoca una visión parcial de la realidad migratoria e interpreta así a los flujos migratorios con parámetros sesgados (Guzmán Ordaz, 2011, pp. 41-42).

   Además, la consideración de las desigualdades interseccionales presenta posibilidades interesantes a tomar en cuenta cuando se quiere estudiar e incluso elaborar programas de intervención en los nichos laborales etnoestratificados. La intersección de las diferencias de género, raza, etnia, nacionalidad y condición migratoria permite identificar

> […] situaciones de opresión -presentes y pasadas- define sus posibles posiciones en el espacio conformado por sus trayectorias sociales y circulatorias, las que son recreadas y contestadas por los/las migrantes" (Pizarro, et al., 2016 p. 115).

De esta manera se puede ver que, para profundizar en el estudio de las migraciones internacionales existe una necesidad imperiosa por comprender qué papel tienen las desigualdades de diversa índole en dicho proceso.

Simultáneamente resulta fundamental incluir en cualquier trabajo tanto de análisis como de intervención, una revisión lo más exhaustiva posible sobre los valores analíticos que tienen las *diferencias* al interior del proceso migratorio. En particular, en este trabajo se considera relevante el acercamiento de una mirada de las migraciones bajo la consideración de los derechos humanos. Aunado a ello, se pugna por incluir en los análisis una detección más o menos exhaustiva de las desigualdades interseccionales ya que esto posibilita articular medidas sumamente inclusivas en materia de intervención.

Algo que puede ayudar a comprender la dimensión de las desigualdades interseccionales es la identificación de grupos de mujeres que han sido víctimas de la trata. Resulta particularmente indignante que el ejercicio de la prostitución en el primer mundo tenga como 'fuente' de capital humanos a mujeres inmigrantes. A la hora de plantear reflexiones y estrategias para abordar dicha realidad hay que tomar en cuenta esa óptica interseccional que se viene trabajando. Se tiene que estudiar una multiplicidad de factores estructurales y complejos, pero como bien señalan Kofman, *et al.*, (2001), gran parte de la respuesta a la prostitución de las inmigrantes tiene que ver con la *sexualización* de las mujeres del tercer mundo, en particular las africanas y latinoamericanas. Aquellas mujeres con características fenotípicas y *culturales* relacionadas con la de mujeres que sufrieron la esclavitud o que están precedidas por un pasado de colonización y que son juzgadas como "*exóticas"*.

Desde las herramientas que se despliegan con la interseccionalidad se han comenzado a analiza cómo las jerarquías raciales han sido también sexualizadas. En algunos estudios se observa en clave comparativa con las mujeres europeas blancas que han sido puestas como el contrapunto

de las nativas (Bhattacharya, en Kofman, *et.al*, 2001), y han criticado como esta *sexualización* de lo *racial* ha sido un factor de incidencia para la "*erotización*" de estas mujeres (Lutz, 1997; Yuval-Davis, 1997; Lister, 1997). La *sexualización* de la mujer extranjera encarna una expresión de racismo que hasta la fecha se sigue manifestando tanto en la esfera pública como en la privada.

La interseccionalidad facilita canales para analizar y aplicar desde sus fundamentos teóricos los debates de género, raza-etnia y clase sin una visión no escindida (Anthias y Yuval-Davis, 2002). Además, se presenta como un marco en donde es posible identificar dentro de las diferencias (de género, de raza-etnia y de clase) gradaciones diversas dependiendo de los contextos en que los agentes se encuentran inscritos y esto permite un análisis más complejo sobre las desigualdades.

De tal forma que, por ejemplo, en el caso de los flujos migratorios feminizados se puede avanzar en maneras de trabajar para comprender el porqué de la segregación y el trasvase del trabajo doméstico en términos etnoestratificados (Parella, 2003; Kofman, *et, al.* 2001).

Una de las aportaciones interesantes para el estudio de las desigualdades desde el enfoque interseccional plantea rebasar la perspectiva aditiva de las mismas con el fin de superar las posiciones totalizadoras y escencializadoras. Además, esto permite reconocer que las divisiones sociales (de género, raza-etnia y clase) tienen bases ontológicas diferenciales (Yuval-Davis, 2006). Esto significa que, por ejemplo, el hecho de ser una mujer inmigrante no comunitaria trabajando en el servicio doméstico no limita su posibilidad de movilidad social en otros espacios sociales y hacia otros recursos.

De tal forma que el etiquetaje estático que tienen conceptos como la "triple discriminación" o una perspectiva de género que no considera otras desigualdades, se plantea como limitado para poder involucrar en las políticas públicas la complejidad de las diferencias.

Por último, la idea de involucrar un análisis de las desigualdades dentro de los procesos migratorios desde una perspectiva interseccional facilita mecanismos de intervención más *ad hoc* a los preceptos que se esgrimen dentro del necesario reconocimiento de los derechos humanos.

3. DE LAS DISCRIMINACIONES DE GÉNERO A LAS DISCRIMINACIONES MÚLTIPLES

La discriminación es una de las consecuencias más perniciosas que se pueden sufrir durante los procesos migratorios puesto que puede responder tanto a una amenaza simbólica como a una variante con agresión física. Es por ello por lo que, la discriminación supone más que un concepto complejo, una realidad que atenta fundamentalmente a los preceptos de los marcos de los derechos humanos de las personas que migran.

Las desigualdades y la discriminación son fenómenos que por desgracia operan casi en un sentido vinculante durante los procesos migratorios. Las personas que migran empujadas por distintos factores de desigualdad pueden igualmente ser víctimas en origen y en el lugar de destino de diferentes tipos de discriminación. Identificar cómo se configura la discriminación y de qué manera inciden en el adecuado ejercicio de los derechos humanos de las personas migrantes es una tarea primordial, ya que permite establecer mecanismos de erradicación o por lo menos de reducción de estas discriminaciones. Por ello, en este texto se alude a la necesidad de considerar el impacto que ha tenido el hecho de reconocer las discriminaciones que algunas mujeres han sufrido en las migraciones y cómo, a pesar de la relevancia de reivindicar esta vulneración en los derechos de las mujeres migrantes, el contexto globalizado en el que nos encontramos invita a trabajar más sobre la concepción de la discriminación múltiple o interseccional.

3.1. La discriminación de las mujeres inmigrantes

El estudio y consideración sobre la discriminación de las mujeres que migran ha permitido observar el grado de vulnerabilidad de este colectivo. El hecho de que se comenzara a reconocer que las mujeres formaban parte activa de las migraciones, supuso reconocer cómo algunas migraciones se estaban configurando como flujos feminizados y con altos índices de discriminación por género tanto desde las instituciones como por las sociedades receptoras e impulsoras.

Algunos acercamientos teóricos de las migraciones, en particular los de la perspectiva feminista, han ayudado a evidenciar la capacidad de agencia migrante que tienen las mujeres. También han servido para comprender qué tipo de elementos sociolegales, económicos y políticos configuran los distintos procesos migratorios de las mujeres, e incluso de qué manera acceden o no al ejercicio y protección de una serie de derechos, incluidos aquellos relativos al conglomerado general de los Derechos Humanos.

Así pues, analizar la discriminación de género en las migraciones ha venido a fortalecer las distinciones sobre el significado de lo específico de la migración de las mujeres y también ha ayudado a comprender procesos sociopolíticos complejos que se producen cuando son las mujeres quienes migran, ya sea iniciando ellas las cadenas migratorias o formando parte del proceso de reagrupación familiar.

La feminización de las migraciones es un fenómeno que ha crecido rápidamente (Paiewonsky, 2007). Sin embargo, su correspondencia de estudio ha tardado mucho es proporcionar explicaciones sobre las implicaciones que ello ha traído en términos de discriminación. El hecho de que las mujeres migrantes fueran invisibles desde las estadísticas hasta en las políticas públicas, en particular algunas políticas migratorias, demostró una ausencia que favorecía la desigualdad y por ende elementos de discriminación pues no se recogían de manera amplia las recomendaciones en materia de protección de los Derechos Humanos (Guzmán Ordaz, en prensa).

Por ello, los estudios de género permitieron visibilizar algunos elementos de discriminación que las mujeres vivían dentro de los movimientos migratorios. Incluir la perspectiva de género favoreció a la demostración sobre el papel activo que muchas mujeres tienen en los procesos migratorios internacionales, puesto que, durante mucho tiempo esta capacidad de agencia femenina quedó ceñida a una mera anécdota de acompañante o seguidora de su marido.

En buena parte de las teorías migratorias se omitía a las mujeres puesto que prevalecía la visión androcéntrica sobre la capacidad de agencia de los migrantes en términos masculinos. Este fue uno de los principios de

desigualdad y discriminación de género que más impacto ha tenido no sólo en las teorías migratorias sino, sobre todo, en las formas de construir políticas.

Una de las repercusiones más importantes sobre la ausencia en el reconocimiento del género en las migraciones ha sido en la elaboración de explicaciones sesgadas, por ejemplo, en materia de identificación sobre los análisis del mercado laboral y la incursión de las mujeres en ellos. El hecho de que se asumiera implícitamente que los trabajos domésticos eran primordialmente de competencia femenina, ha condicionado mucho la incursión de las mujeres autóctonas al mercado laboral, pero, de igual manera, en el momento en que éstas comenzaron su irrupción en actividades fuera de la esfera privada han sustituido su trabajo con mano de obra inmigrante, pero en condiciones laborales de una gran precariedad que producía lo que Sonia Parella (2003) señalaba como una "triple discriminación" por ser mujer, trabajadora e inmigrante.

Problemáticas como la pobreza, los desplazamientos de tierra, deudas, desempleo o los intereses creados por el mundo de consumo actual pueden apuntalar la compleja razón que originan las migraciones internacionales. Estos motivos, sin duda compartidos por hombres y mujeres, tienen una peculiaridad: su impacto es altamente "generizado" y las discriminaciones de género se han hecho evidentes cuando se detectan las condiciones en las que muchas mujeres emprenden las migraciones, así como la serie de vejaciones que sufren durante el proceso, y las condiciones laborales en las que se les acoge en los países de recepción.

Al detectar las discriminaciones de género en las migraciones, se puede analizar que algunas de las motivaciones no son necesariamente motivaciones económicas pero que tienen muchos exigencias sociales que están afectados por los modelos donde el sexo juega un papel primordial para la selectividad laboral, perpetuando con ello roles de dominación y que pueden derivar en violencia intrafamiliar, las rupturas matrimoniales o la imposibilidad de conseguir un divorcio, los denominados

"deseos de superación", el racismo sexual o étnico[93]. Son algunas de las expectativas que alientan la génesis de las migraciones tanto de mujeres como de hombres y que ven en la emigración una oportunidad para transgredir la conducta impuesta por los roles de género. Por eso, la labor de repensar las migraciones al amparo de los derechos humanos y bajo una perspectiva interseccional recuerdan la necesidad de considerar en la comprensión del fenómeno que, esas migraciones protagonizadas por mujeres deben tener en cuenta las motivaciones que las han impulsado y también deben contemplar las condiciones de asentamiento en los lugares de destino (Zontini, 2005).

3.2 Discriminación múltiple – interseccional en las migraciones

En los estudios sobre las migraciones, la discriminación ha sido una de las preocupaciones de estudio de muy reciente data. Caracterizado por atender acercamientos tomando en cuenta un único motivo de discriminación (*single ground approach*), se evidencia su insuficiencia para los estudios y comprensión del fenómeno de la discriminación, pues, es notable que existen diversos motivos que la pueden producir (Valles, Cea D'Ancona y Domínguez, 2017).

La migración está abriendo distintos retos en nuestras sociedades y los colectivos que se encuentran en 'los márgenes' son los que han impulsado formas de reflexión más inclusivas a la hora de analizar y atajar las discriminaciones que sufren. Así, los movimientos obreros, feministas, LGTBI +, colectivos de migrantes (sin papeles), entre otros, han puesto en la palestra formas de discriminación que desde perspectivas unidireccionales resultan poco operativas para comprender la complejidad de las discriminaciones hoy en día.

En tanto concepto complejo, la discriminación alude a una concepción fundamentalmente de exclusión y vulneración de la dignidad y de los derechos de las personas por diversas razones (sexo, orientación sexual, condición de ciudadanía, entre otras), haciendo patente que, hablar de

[93] En un trabajo de Ruiz (2001) se recogen experiencias de migraciones de personas de origen latino, cuya motivación han sido las estructuras androcéntricas y heteronormaticas que han agredido directamente a personas con diferencias de identidad sexual.

discriminación es fundamentalmente hablar de una característica multidimensional.

Ya desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (10/12/1948), se establece la no distinción por motivo de raza, color, sexo, idioma, religión, política y otro origen social, nacional o de opinión, reconociendo de esta manera que la discriminación forma parte de un complejo de convergencia de múltiples discriminaciones.

Esta coincidencia argumental encuentra eco en el art. 19 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea que pugna por adoptar acciones en la lucha contra la discriminación por motivos de sexo, origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual.

Si bien el contexto de referencia de los Derechos Humanos mantiene la inspiración por el reconocimiento pleno de la dignidad de todos los seres humanos y por tanto también de la igualdad entre mujeres y hombres, instituciones como la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) hacen referencia a las mujeres como sujeto particular de las discriminaciones, tomando en cuenta que dicha discriminación es producto de un sistema patriarcal (Romero Parra y Jiménez Romera, 2016).

A pesar de esta centralidad en la circunstancia de discriminación que sufren las mujeres y en particular las inmigrantes por ser ellas quienes se convierten en víctimas más frecuentes en la vulneración de sus derechos, los distintos marcos normativos e instancias gubernamentales de orden tanto internacional como supranacional están abogando cada vez más por involucrar en la comprensión y atención de la discriminación la característica multidimensional.

Se puede ver así que, en la Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las formas conexas de Intolerancia, celebrada del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001 en Durban, es la primera en incluir el concepto de discriminación múltiple. Dejando patente en su art. 2, que:

> "El racismo, la discriminación racial, la xenofobia y la intolerancia ocurren en razón de la raza, el color, la nacionalidad o el origen étnico y que las víctimas pueden sufrir múltiples o agravadas formas de discriminación basadas en otros factores como el sexo, la lengua, la religión, las opiniones políticas o de otro tipo, el origen social, la propiedad, el nacimiento u otro status" (ONU, 2001)".

Al involucrar el sentido de multidimensionalidad en el reconocimiento de las discriminaciones se genera una forma más inclusiva para trabajar las experiencias de discriminación en particular de aquellas personas que están insertas en un proceso migratorio. Esto facilita estudiar y abordar que la discriminación experimentada por una mujer no es igual a la que se vive por tener marcadores étnico-raciales como ser negra, ser una inmigrante irregular y como señalan (Romero Parra y Jiménez Romera, 2016) ninguna de ellas equivale, por separado, a la confluencia de todas ellas cuando concurren.

Son justamente estas evidencias de la realidad migratoria las que impulsan a analizar y abordar cada vez más los análisis de las discriminaciones como múltiples o interseccionales.

Pero, abordar todas las discriminaciones de manera multidimensional y simultánea puede generar dificultades de medición (European Commission, 2010) que a la larga reflejan medidas insuficientes en el diseño de políticas que no sean lo adecuadamente inclusivas (Bustelo y Lombardo, 2007). Pese a este reconocimiento, una de las estrategias que se pueden llevar a cabo para estudiar la discriminación múltiple es, por ejemplo, considerar la experiencia en contextos determinados, como el educativo, sanitario o laboral. De tal forma que, se podría involucrar en el diagnóstico y análisis sobre la discriminación múltiple, las situaciones de desventaja que la persona migrante está padeciendo. Por ejemplo que se intervenga en casos de personas cuya situación de discriminación no queda definida solamente por su condición de género, sino que la experiencia que padece también puede ser producto de pertenecer a un grupo étnico y/o racial estigmatizado, tener una identidad sexual no heteronormativa, encontrarse en situación documental irregular. Ahora bien, este tipo de abordajes debe involucrar un orden jurídico que no está recogido en la mayoría de los países.

De hecho, atendiendo a la legislación de los diferentes Estados miembros, un estudio con expertos demuestra la ausencia de provisiones legales en torno a la discriminación múltiple. Afirmando además que sólo Austria, Alemania y España tienen una legislación que apunta específicamente a la discriminación múltiple (Valles, D'Ancona y Domínguez, 2017).

Atender pues a las discriminaciones múltiples se corresponde a una necesidad por extender los elementos que involucran los preceptos de los Derechos Humanos. Entre los beneficios que trae consigo la atención a la multiplicidad de formas de discriminación es que por medio de tal visión se accede a los antecedentes y diferentes factores que han contribuido a que la desventaja ocurra (Makkonen, 2002). Pero, el concepto de discriminación múltiple y/o discriminación interseccional se presenta frente a este escenario explicativo como una variable conceptual necesaria. Según Makkonen (2002) la discriminación interseccionalidad es un concepto utilizado más en los ámbitos académicos, en tanto que el uso de discriminación múltiple se enraíza más en el campo de los derechos humanos.

La distinción entre el uso del concepto de discriminación interseccional y la discriminación múltiple, es además una diferenciación de carácter teórica-metodológica pues la interseccionalidad ayuda a definir los efectos de los distintos tipos de discriminación como experiencias que se producen de manera simultánea y no aditiva (Hancock, 2007; Bowleg, 2008).

Por otro lado, aquellos que prefieren la utilización del concepto de discriminación múltiple estiman que esta forma de entender la discriminación, no limita los motivos de discriminación a su simultaneidad, sino que permite la comprensión del fenómeno atendiendo no solo a la multiplicidad de formas o motivos, sino también a la diversidad de experiencias y contextos, profundizando en los hechos discriminatorios que pueden producirse en diferentes contextos (Makkonen, 2002; Prins, 2006).

4. REFLEXIONES FINALES

Los flujos migratorios han puesto en evidencia que estamos en una época donde los derechos están cada vez más interrelacionados, con todo el efecto que puede producir la globalización, planteando así nuevos desafíos. Las mujeres son por fin merecedoras de derechos humanos, sin embargo, siguen siendo discriminadas e infravaloradas, y la violencia contra ellas se ha intensificado.

La migración es un fenómeno mundial cuya cara más oscura se presenta cuando las personas que migran sufren discriminación y violencia. La situación de esos migrantes que llegan de manera irregular a un país de acogida y que se pueden convertirse en víctimas de la trata o pueden ser detenidos por la policía, encarcelados en centros o prisiones son algunas de las cuestiones de violencia y discriminación que están a la orden del día en diferentes sociedades.

Hacer una lectura sobre la importancia de la tolerancia y la aceptación de '*los* otros' se torna cada vez más difícil porque lo que prima es el clima de miedo y terror que se está complicando cada vez más con el escenario de incertidumbre que la actual pandemia del COVID-19 está asolando. Este entorno está favoreciendo el surgimiento de gobiernos populistas y de extrema derecha que poco favor hacen a la hora de gestionar el fenómeno migratorio, pues estás líneas de pensamiento generalmente alimentan sus estructuras con políticas basadas en preceptos antimigrantes y prácticas implícita o explícitamente discriminatorias. La xenofobia contra los no nacionales, en particular los migrantes, y especialmente las mujeres migrantes, es una de las principales fuentes del racismo contemporáneo, como se señala en la Declaración de Durban (2001).

Es probable que las repercusiones negativas de la discriminación y la violencia que sufren algunos migrantes perduren durante generaciones, y afecten a algunas cuestiones delicadas, como la seguridad, la identidad nacional, los derechos humanos y la estructura de las propias democracias liberales, y la hostilidad hacia los migrantes.

Al referirse a la migración, el lenguaje de las fronteras tiene un fuerte atractivo simbólico, ya que pueden limitar el disfrute de los derechos humanos de los migrantes, en la medida en que siguen siendo símbolos de poder no negociables e inflexibles: la humanidad sigue estando dividida y a merced del poder soberano de los Estados que determina quién está incluido o excluido del territorio.

El impacto de las fronteras y de las políticas migratorias enraízan elementos de discriminación hacia las mujeres que entran en contacto con las fronteras y las expone a una mayor vulnerabilidad. Se enfrentan no sólo a las fronteras físicas, burocráticas y territoriales, sino que las anteceden ese tipo de fronteras que vienen implícitas con sus diferencias que regularmente provoca que se les trate de manera desigual e incluso sean objeto de discriminación y violencia.

El proceso de migración también expone distintas formas de discriminación y violencia como la denominada violencia de género que manifiesta la opresión de género en las regiones fronterizas, donde la condición de la mujer como residente en transición, o como refugiada o inmigrantes irregulares, las expone a una mayor vulnerabilidad. Las amenazas y los episodios violentos en las regiones fronterizas pueden verse facilitados además por prácticas socioculturales patriarcales, misóginas y represivas. Las fronteras del Estado refuerzan un entorno que perjudica a la mujer, ya que a menudo condona la violación de la seguridad y los derechos humanos, especialmente los relativos a las mujeres. Las normas y prácticas de inmigración pueden crear y agravar las desigualdades y los abusos de los derechos humanos, en la medida en que tienen un fuerte carácter *generizado* al regular las relaciones de las mujeres migrantes en diferentes esferas.

Con el concepto de "intersección de las fronteras de la desigualdad", Peroni (2018) arroja luz sobre el hecho de que "los migrantes no son vulnerables por naturaleza, más bien el Estado está profundamente implicado en la construcción de la vulnerabilidad a través de los controles y prácticas de la inmigración".

En lo que respecta a la violencia que sufren estas mujeres, es necesario aclarar que, aunque se modifique en función de sus antecedentes

socioculturales, hay dos conclusiones generales relativas a las corrientes migratorias: "en primer lugar, la violación es un problema endémico que afecta a casi todas las mujeres en algún momento de la migración, y en segundo lugar, el cuerpo de las mujeres se considera un objeto que puede ser controlado, utilizado, vendido y tratado violentamente por los hombres, una realidad que en algunos casos conduce al asesinato" (Peroni, 2018).

La vulnerabilidad abarca hoy en día un papel protagónico en la reproducción y facilitación del tráfico y la explotación de las mujeres migrantes: huyen de la pobreza, el desempleo y los abusos, así como de la crisis política, ambiental y humanitaria, y pueden terminar siendo víctimas de redes criminales y el crimen organizado transnacional debido a la falta de oportunidades y a las políticas restrictivas de inmigración en los países de destino.

La migración constituye un constante reequilibrio para estas mujeres que se vuelven cada vez más vulnerables debido a la falta de puntos de orientación, de conocimientos técnicos y al aumento de la violencia contra ellas: su dignidad sigue siendo violada en muchas ocasiones durante su partida, su viaje y su llegada. Su condición de migrantes no sólo es una adscripción documental, sino también la posiciona en de manera psicosocial en el territorio transnacional.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido beneficiado por las diversas actividades desarrolladas en el Máster de Derechos Humanos, Migraciones y Diversidad, de la Universidad de Salamanca y que se tiene su origen en el Grupo de Investigación Reconocido, Políticas Públicas en Defensa de la Inclusión, la Diversidad y el Género- GIR *Diversitas*, del cual forman parte las autoras. Agradecemos particularmente el apoyo incondicional de la Directora del GIR *Diversitas,* la Profra. Dra. Nieves Sanz Mulas.

6. REFERENCIAS

Anthias, F. (1998) Rethinking social divisions: some notes towards a theorethical framework. Sociological Review, 46, 505-535.

Anthias, F. y Yuval-Davis, N. (2002) Raza y género. EN TERRÉN, E. (Ed.) Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas. Barcelona, Anthropos.

Arango, J. (2003) La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. Migración y Desarrollo, 1, 1-30

Blanco, C. (2000) Las migraciones contemporáneas, Madrid, Alianza Editorial.

Bustelo, M., y Lombardo, E, (2007) Mainstreaming de género y análisis de los diferentes 'marcos interpretativos' de las políticas de igualdad en Europa: el proyecto MAGEEQ. Madrid.

Chambers, I. (1994) Migración, cultura, identidad, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Castles, S. (2014) Las fuerzas tras la migración global. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año LIX (220): 235-260.

Castles, S. (2008) Understanding Global Migration: A Social Transformation Perspective. Conference on Theories of Migration and Social Change. St Anne's College, Woodstock Road, Oxford.

European Commission (2010) Tackling Multiple Discrimination. Practices, Polices and Laws. Luxemburgo. Office for Official Publications of the European Communities.

Freidenberg, J., Mera, G., Matossian, b. (2016). Inserción espacial de los migrantes y desigualdes sociales en Trpin, V. y Ciarallo, Ana (Compiladoras) Migraciones internacionales contemporáneas: procesos, desigualdades y tensiones, pp.71-84 Ed. CONICET/Universidad Nacional del Comahue/ Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Argentina.

Guzmán Ordaz, R. (2011) Migración feminizada y ciudadanía. El caso ecuatoriano en Sevilla. Tesis doctoral. Departamento de Sociología. Universidad de Sevilla.

Hancock, A. (2007) Intersectionality as a Normative and Empirical Paradigm. Politics & Gender, 3, 248-254.

Kofman, E., Phizacklea, A., Raghuram, P., y Sales, R. (2001) Gender and International Migration in Europe. Employment, welfare and politics. London and New York, Routledge.

Kofman, E. (1999) Female 'Birds of Passage' a Decada Later: Gender and Immigration in European Union. International Migration Review, 33, 269-299.

Lister, R. (1997) Citizenship: Toward a feminist synthesis. Feminist Review, 57, 28-48.

Lutz, H. (1997) The Limits of European-ness: Immigrant Woman in Fortress Europe. Feminist Review, 57, 93-111.

Makkonen, T.(2002) Multiple, compound and intersectional discrimination: bringing the experience of the most marginalized to the fore. A research report. Ministry for Foreign Affairs of Finland. Abo Akademi Institute for Human Rights Reseach Report 11. Disponible https://www.abo.fi/wp-content/uploads/2018/03/2002-Makkonen-Multiple-compound-and-intersectional-discrimination.pdf

Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., et al. (1993) Theories of International Migration: a Review and Appraisal. Population and Developmet Review, 19, 431-466.

Matossian, B. 2016. Inserción urbana de los migrantes y desigualdades sociales. El caso de San Carlos de Bariloche, en Trpin, V. y Ciarallo, Ana (Compiladoras) Migraciones internacionales contemporáneas: procesos, desigualdades y tensiones, pp. 96-113 Ed. CONICET/Universidad Nacional del Comahue/ Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Argentina.

Morokvasic, M. (1984) Bird of Passage are Also Women. International Migration Review, 18, 886-907.

ONU, 2001. Declaración de la Conferencia Mundial Contra El Racismo, La Discriminación Racial, La Xenofobia Y Las Formas Conexas De Intolerancia. Durban.

Parella, Rubio S. (2003) Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación, Barcelona, Anthropos.

Pizarro, C., Trpin, V., Ciarallo, A., Mangliano, M.J., Jiménez zunino, C., Benencia, R., Pedone, C. 2016. Mercados de trabajo, migración e intersección de desigualdades en Trpin, V. y Ciarallo, Ana (Compiladoras) Migraciones internacionales contemporáneas: procesos, desigualdades y tensiones, P. 115-191 Ed. CONICET/Universidad Nacional del Comahue/ Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Argentina.

Portes, A. 2004. Un diálogo transatlántico: el progreso de la investigación y la teoría en el estudio de la migración internacional. 4o Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación. Girona.

Romero Parra, I., Y Jiménez Romera, G. (2016) “Inmigración, discriminación y derechos humanos: la CEDAW desde una perspectiva interseccional”, Huri-Age Consolider-Ingenio 2010, Núm. 14.

Sinke, S. M. (2006) Gender and Migration: Historical Perspectives. International Migration Review, 40, 82-103.

Stolcke, V. (1999) ¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad? Cuadernos para el Debate, 6, 1-33.

Valles Martínez, M., Cea D'Ancona, M.A., Domínguez Alegría, G. (2017) "Discriminación múltiple e inmigración: huellas de discursos institucional, académico y de la población". Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 159: 135-150. (http://dx.doi,org/10.5477/cis/reis.159.135).

Velasco, J.C. (2020). Hacia una visión cosmopolita de las fronteras. Desigualdades y migraciones desde la perspectiva de la justicia global. Revista Internacional de Sociología 78 (2) e153, abril-junio. https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.2.19.006.

Yuval-Davis, N. (1997) Women, Citizenship and Differences. Feminist Review, 57, 4-27.

Yuval-Davis, N. (2006) Intersectionality and Feminist Politics. European Journal of Women's Studies, 13, 193-209.

EL (LOS) GÉNERO (GÉNEROS): ENTRE ACTORES, AUTORES, AGENTES, ÉTICAS, ESTÉTICAS Y POLÍTICAS, MÁS ALLÁ DEL MODELO BINARIO

Norma Liliana Ruiz Gómez[94]
Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales
Universidad de Manizales

1. INTRODUCCIÓN

La presente ponencia despliega las construcciones conceptuales del proyecto de investigación: "Representaciones familiares de las feminidades y las masculinidades en la construcción de las identidades de los géneros en los hijos, hijas e hijes: modelos identificatorios para nuevas identidades", el cual se realizó entre la Universidad de Manizales y la Universidad del Quindío en el año 2018, y del proyecto de investigación: "Representaciones sociales en la configuración de las identidades de los géneros en comunidades de Villamaría, Palestina y Manizales (Caldas)", realizado con la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales en el año de 2019.

El trayecto teórico de la ponencia tiene como objetivo argumentar cinco distintos apartados para construir políticas públicas con enfoque de géneros desde una ética del reconocimiento de la diferencia narrativa (Ruiz, 2018). En este sentido, el primer acápite habla de los principales fundamentos para construir la dialéctica entre la ética y la estética desde la relación entre Apolo y Dionisios, de la mitología griega (Ricoeur, 2003a, 2005; Habermas, 1993; Nietzsche, 1998; Romero, 2001). La segunda parte profundiza en las identidades de los géneros desde la teoría

[94] Psicóloga; especialista en políticas públicas con perspectiva de género; magíster en educación y desarrollo humano; magíster en psicoterapia; magíster en psicología educativa; y doctora en humanidades con énfasis en ética. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8211-0814; correos electrónicos: nlruizg@unal.edu.co, nruiz@umanizales.edu.co.

de la identidad narrativa de Ricoeur (2003a, 2003b, 2005), y la nueva ética de Neumann (1960). La tercera sección profundiza en las relaciones epistemológicas de las categorías 'igualdad' y 'diferencia' (Di Nicola, 1991). El cuarto momento configura una ética de género del reconocimiento de la diferencia narrativa con la integración entre la igualdad, la diferencia, el reconocimiento y la identidad narrativa (Ruiz, 2018). El quinto y último segmento desarrolla una política pública para la equidad de géneros (García, 2017) que conjuga todos lo cinco componentes de la ponencia.

1. ESTÉTICA-ÉTICA/ÉTICA-ESTÉTICA

Para entender las relaciones estética-ética y ética-estética retomemos el proceso de construcción de identidad desde Ricoeur (2003b), quien dice que el psicoanálisis permite comprender la configuración de la identidad narrativa; específicamente, en la cimentación de la máscara para construir los roles dentro de una cultura. Así las cosas, al "[…] desenmascarar lo reprimido y lo que reprime para hacer ver lo que hay detrás de las máscaras" (Ricoeur, 2003b, p. 192)[95].

Los elementos que se encuentran detrás de la máscara aceptan la incorporación a "[…] los significados ausentes del deseo a las obras que actualizan las fantasías [*fantasme*] en un mundo de cultura y, de esa manera, las crean como realidad de grado estético" (Ricoeur, 2003b, p. 192), puesto que la función de la máscara es la de originar una imagen simbólica de la persona. En otras palabras, el empleo al que se recurre el uso de la máscara —ejemplo, dentro de las fiestas dionisiacas y las narraciones de las tragedias griegas— es la de representar simbólicamente el rol de las personas. En este sentido, la identidad narrativa no solamente produce representaciones y actividades estéticas, sino acciones que permiten un estudio ético en las identidades narrativas que, para

[95] En la Nueva ética, Neumann (1960) declara que:

El sistema psíquico que permanece más bien en el inconsciente es la Sombra; el otro, la personalidad aparente o Persona. La formación de la Persona es una realización esencial de la consciencia moral. Solamente con su auxilio se hacen posibles la costumbre y la convención, la vida social de la comunidad y la ordenación moral de la sociedad. (p.24).

el presente texto, se entienden como identidades de género. A partir de esto, desplazo el concepto hasta las identidades de los géneros para concebir las identidades no solamente de los hombres, sino de las mujeres y de les otres.

El análisis ético en Ricoeur (2005) es importante traerlo en este momento, ya que el autor plantea que la identidad narrativa constituye la respuesta sobre el qué, el quién y el cómo. En otras palabras, narrarse es decir qué persona realiza el relato, quién es el responsable de las acciones y cómo realiza las acciones del relato vital. Por tanto, es un círculo hermenéutico entre el qué, el quién y el cómo: persona-ética-estética.

Así las cosas, las comprensiones de Ricoeur (2005) sobre la identidad narrativa y la máscara en los roles dentro de una sociedad, genera una primera relación entre la identidad, lo estético y lo ético; o sea, entre la narración y los simbólico estético y ético.

Por otro lado, Habermas desde una perspectiva de relación del conocimiento con lo técnico, lo ético y lo estético hace referencia a la importancia del conocimiento (*logos* [λόγος]) y del saber (*mythos* [μῦθος]) evidenciado en Hegel, cuando es parafraseado por Habermas (1993) con la siguientes afirmación: "Hasta que las ideas no se truequen en estéticas, es decir, en mitológicas, no tendrán ningún interés para el pueblo, y a la inversa, hasta que la mitología no se haga racional, el filósofo tendrá que seguir avergonzándose de ellas" (p. 47).

De otra parte, Nietzsche (1998) organiza su invitación ético-estética desde lo apolíneo y lo dionisíaco. Apolo es considerado en la mitología griega, el dios de la belleza. Apolo es el dios bueno, se estima como el dios del arte. Las imágenes que devienen del inconsciente lo representan con estéticas consideradas desde lo superior y lo verdadero. Dentro de este contexto, Dionisos en la mitología griega es el dios del éxtasis. Dionisos es considerado el dios que rige los estados modificados de la consciencia que permiten el surgimiento de los elementos del inconsciente colectivo[96]. El dios es personificado a través de las imágenes de

[96] Para Ruiz (2018),

la embriaguez, la cual se considera "un estado malo". Es el dios de la libertad, por lo cual rompe con las limitaciones impuestas por las representaciones éticas de Apolo.

Las dos posibilidades reflexivas éticas-estéticas, tanto la apolínea como la dionisíaca, son una díada indivisible. Las dos estéticas-éticas crean un incesante devenir y desarrollan la vida imaginaria; la vida simbólica y la vida real de las personas. Igualmente, desarrollan una reflexión ética desde su narratividad. Romero (2001), en su interpretación de Nietzsche (1993), plantea que Apolo es una divinidad ética y demanda sensatez de sus creyentes. Dicha sensatez se desarrolla a través del conocimiento de sí mismos de la individualidad del ser. De acuerdo con Romero (2001) y Nietzsche (1998), lo apolíneo es tanto un principio artístico (estético) como ético. En cuanto en tanto, Dionisos es, pues, verdad; es la unicidad del ser.

2. ÉTICA-ONTOLOGÍA-IDENTIDADES

La identidad narrativa desde la noción ricoeuriana apunta, en última instancia, a responder al siguiente cuestionamiento: "¿quién es el sujeto moral de la imputación?". Los hombres, las mujeres y les otres al narrarse se convierten en los actores y autores; dicho de otro modo, en agentes o sujetos morales de sus acciones por medio del narrarse. La identidad narrativa es el proceso que se configura desde el desarrollo del reconocimiento de la diferencia. En otras palabras, en el reconocimiento del sí mismo en el otro, ese otro diferente a mí, ese otro que

---

La identidad para Jung [1994, 2004, 2007], está constituida tanto por el inconsciente personal como por el inconsciente colectivo. En el inconsciente personal se encuentran los elementos de la infancia, elementos que son traídos a la consciencia a través de la memoria. En el inconsciente colectivo, se encuentran el ánima como el arquetipo de lo femenino y el animus como el arquetipo de lo masculino, los dos arquetipos se encuentran tanto en el inconsciente de los hombres como en el de las mujeres. Estos arquetipos se manifiestan en la biografía particular de cada ser humano que se construye a través de las relaciones con los otros configurando una identidad narrativa mitológica arquetípica. El inconsciente colectivo y los arquetipos son innatos; puesto que son estructurantes y estructuradores de la personalidad de todos y cada uno de los seres humanos. (p. 13).

En el inconsciente colectivo, se hallan las imágenes primigenias o arquetipos que se comparten filogenéticamente por los seres humanos y configuran la identidad.

dentro de las identidades colectivas o identidades de los géneros son los hombres, las mujeres y les otres. Así lo presenta Ricoeur (1999): "La identidad de la historia forja la del personaje" (p. 218).

La nueva ética visibiliza el valor de la reivindicación del aspecto sombra o negativo de la personalidad, para que en su integración no se generen elementos reprimidos que pueden llevar a una explosión de elementos negativos en las acciones éticas y en los distintos elementos de la identidad. De esta manera, se pone en evidencia la necesidad de integrar en la identidad de los hombres, las mujeres y les otres lo considerado bueno y lo considerado malo (como se mencionó en el apartado anterior, la integración entre las racionalidades apolíneas y dionisiacas). De esta suerte es como se conforma la combinación de lo malo y lo bueno en la reflexión ético-moral. "La incorporación de lo negativo en el proceso de integración es el criterio no sólo de la fuerza moral sino también de la realización ética" (Neumann, 1960, p. 117).

Esta cita resuena con la *frónesis* (φρόνησις) aristotélica, en la cual la virtud moral:

> "Estoy hablando de la virtud ética, pues ésta se refiere a las pasiones y acciones, y en ellas hay exceso, defecto y término medio. Por ejemplo, cuando tenemos las pasiones de temor, osadía, apetencia, ira, compasión, y placer y dolor en general, caben el más y el menos, y ninguno de los dos está bien; pero si tenemos estas pasiones cuando es debido, y por aquellas cosas y hacia aquellas personas debidas, y por el motivo y de la manera que se debe, entonces hay un término medio y excelente; y en ello radica, precisamente, la virtud. (Aristóteles, 1998 [*EN*], 1106b16-23)".

La nueva ética y la ética aristotélica, propone el camino medio en las prácticas de los seres humanos capaces. Igualmente, se hace pertinente comprender el *ánima* y el *animus* en el desarrollo de la identidad, lo cual permite prestar atención a procesos ignorados de interacción y socialización para llevar a los hombres, a las mujeres y a les otres, a robustecer una nueva condición de construirse como sujetos individuales y socioculturales, sumergidos en un mismo escenario de conversación social, sin desigualdades y al mismo tiempo protegiendo sus diferencias en la diversidad.

3. IGUALDAD/DIFERENCIA

El planteamiento sobre la diferencia y la igualdad de la presente ponencia se sustenta desde la filósofa Fraisse (2008), quien plantea que la 'igualdad' es un concepto político y la 'diferencia' es un concepto ontológico. En consecuencia, es pertinente evidenciar las relaciones entre la desigualdad y la diferencia.

Existen múltiples perspectivas para entender la diferencia, la igualdad y la desigualdad. Ejemplo de esto, Etxeberría (2000) propone tres formas de la diferencia: La diferencia es sinónimo de desigualdad entre los hombres y las mujeres. En concreto, Platón (1988) en *La República* afirma que:

> "No existe en el regimiento de la ciudad ninguna ocupación que sea propia de la mujer como tal mujer ni del varón como tal varón, sino que las dotes naturales están diseminadas indistintamente en unos y otros seres, de modo que la mujer tiene acceso por su naturaleza a todas las labores y el hombre también a todas; únicamente que la mujer es en todo más débil que el varón. (Platón, 1988, p.269)".

De otro lado, la segunda manera para acercarse a la diferencia es con Aristóteles (1994 [*GA*]), quien centra el estudio de la categoría en lo biológico de la reproducción cuando plantea que "[…] la mujer es como un macho estéril" (782a13-14). Por otra parte, la tercera expresión, se encuentra en Kant, autor que desarrollará los cimientos para la *Declaración de los Derechos Humanos,* como origen de igualdad que protesta en contra de la desigualdad, entre ellos: la diferencia que se presenta en las desigualdades de las culturas y la diferencia en la desigualdad de los derechos.

Con lo dicho anteriormente, podría concluirse que la diferencia en el género puede explicarse desde lo relacional que establece la particularidad y la pluralidad dentro de las identidades de los géneros. De acuerdo con Di Nicola (1991), es preciso analizar las tesis sobre la noción de diferencia, las cuales no estén "[…] establecidas *a priori* ni dictadas por los hombres" (p. 103). La diferencia precisa resignificarse en el "[…] reconocimiento recíproco hombre-mujer" (p. 103).

En cuanto en tanto, en el inconsciente colectivo se localiza la combinación entre una igualdad estructural y una diferencia originaria del aspecto femenino y el aspecto masculino, sustentadas en los arquetipos *anima* y *animus* en cada hombre, mujer u otre. Es así como, todos los seres humanos forman su identidad con una parte femenina en los hombres (*anima*) y una parte masculina en las mujeres (*animus*), lo cual desdibuja los conceptos de desigualdad y privilegia el camino de análisis de las identidades en las reflexiones éticas y políticas desde la diferencia originaria y la igualdad estructural para constituir una ética del reconocimiento a la diferencia, equitativa en las diversidades.

4. ÉTICA DEL RECONOCIMIENTO A LA DIFERENCIA

Para Ricoeur (2005) el reconocimiento es la disposición de la conciencia del sí mismo con el otro, la cual se despliega en la persona que se considera capaz. Esto quiere decir que, se puede tener un reconocimiento de sí a través del narrarse. En este orden de ideas, una ética de los géneros es una ética del reconocimiento de la diferencia construida en el reconocimiento de la identidad narrativa. La persona capaz contiene las capacidades que son necesitadas para el estatuto de la identidad en el encuentro del sí mismo y con el otro, otra u otre dentro de los ámbitos sociales, culturales y políticos.

El descuido del reconocimiento de la inclusión de las mujeres y otres como personas capaces en la cultura patriarcal conlleva a polarización de la política hacia lo androcéntrico Fraser (2008). Este planteamiento ha permitido a los feminismos de la igualdad y los feminismos de la diferencia interseccional, las reivindicaciones de la igualdad de los géneros desde el reconocimiento a la diferencia.

El reconocimiento para esta ponencia se entiende en la integración de la reciprocidad aristotélica, la mutualidad ricoeuriana y la perspectiva de Honneth (1997, 2010, 2011). El reconocimiento del otro, la otra y el otre, comprendido desde la perspectiva del otro generalizado y el otro concreto. El otro generalizado es la persona con los mismos derechos morales que nosotros. El otro concreto es una persona con una historicidad contextualizada (Benhabib, 2004, 2006a, 2006b). La integración

de los dos tipos de personas, precisan articularse dentro del proceso de una ética del reconocimiento de los derechos civiles, legales y políticos dentro de la cultura no binarista, donde "[…] tendremos esperanzas de avanzar hacia una visión más integrada de nosotros mismos y nuestros semejantes como otros generalizados tanto como 'otros concretos'" (Benhabib, 2006b, p. 195).

Una cultura con una ética del reconocimiento a la diferencia posibilita la equidad, ineludible para la construcción de una sociedad democrática, pacífica y asertiva. En consecuencia, la cultura podrá ser formadora de hombres, mujeres y otres con ética ciudadana —y *cuidadana*— constructores de paz y capaces de responsabilizarse por sus acciones desde la narratividad identitaria. Seres humanos con actitudes desde el camino medio o la perspectiva de la ética aristotélica desde la postura de la *phrónesis* (φρόνησις), integrando la luz y la sombra de sus identidades, composición necesaria para recorrer el ciclo vital y la construcción de una sociedad con desarrollo humano, desarrollo social y un desarrollo sostenible para establecer una ética de género del reconocimiento de la diferencia.

El reconocimiento a las diferencias y de las diversidades de género, sexuales, sociales, culturales y familiares en una Política Pública con Perspectiva de Género, son inexcusables para tener una calidad de vida y un desarrollo humano, tal y como lo plantean los objetivos de desarrollo sostenible. De esta manera, se configuran ciudades alternativas y transformativas desde la perspectiva de los géneros con las necesidades sobre el equipamiento, transporte, espacios de esparcimiento y de cuidado de las mujeres, los niños, las niñas, les otres y los adultos mayores (Bofill, 2012).

5. ÉTICA/POLÍTICA: POLÍTICAS PÚBLICAS CON ENFOQUE DE GÉNERO

Villoro (2000) afirma que: "La ética política sin una ética que la justifique es fuerza ciega; la ética social sin un conocimiento político que la explique es ilusión vacía" (p. 4). En consecuencia, es ineludible pensar la ética y la política desarticuladas, desde la reflexión de la identidad

narrativa para configurar una ética del reconocimiento a la diferencia con enfoque de género.

Así pues, una ética de género del reconocimiento de la diferencia rescata las abstracciones sobre la categoría igualdad e implanta la categoría de la diferencia. A este tenor, redime el análisis identitario narrativo en perspectiva amplia de las identidades de los géneros. De la misma forma, recupera la ética universalista y la ética aristotélica; por consiguiente, recoge el análisis ético ricoeuriano. En última instancia, reclama el lado negativo o sombra de las identidades para componer una nueva ética desde la perspectiva de la psicología analítica, la cual recuerda la perspectiva del *phrónimos* (φρόνιμος) aristotélico.

La categoría de 'igualdad' conlleva a pensar en la política que, para este contexto, se desplaza a pensar una Política Pública con Perspectiva de Género (PPPG). Tal y como se planteó con la ética, una política en clave de perspectiva de género integra: la identidad narrativa, la igualdad, la diferencia, la nueva ética y el reconocimiento. Estos elementos ya fueron desarrollados en todo el documento. Aquí se hablará del enfoque *mainstreaming* y la interseccionalidad (las claves para una PPPG).

En la *Conferencia de Beijing* en el año 1995 se avanzó hacia una estrategia de *gender mainstreaming*, cuya traducción es "la transversalidad de género", en la cual la idea principal es concentrar la igualdad de las mujeres con perspectiva de género o la igualdad de género en todas las instituciones del Estado, en todos los niveles territoriales y de todas las políticas públicas (Bareiro y Soto, 2015). Entendiéndose en este documento 'género' desde la perspectiva ampliada no solo de mujeres, sino la igualdad entre mujeres, hombres y otres.

Los objetivos de las PPPG transversal son, tanto que todas las instituciones involucren la búsqueda de la igualdad de géneros, como evidenciar la presencia de una estancia de género en la cultura y en las políticas públicas. El género, la etnia, la clase, la discapacidad, la orientación sexual, la religión, la edad, la nacionalidad y otros ejes de las identidades son dependientes unos con otros en distintos niveles y de formas incluso paralelas; son las dimensiones de la interseccionalidad. La

interseccionalidad sostiene entonces que todas las expresiones de las discriminaciones (el racismo, el colorismo, el sexismo, el capitalismo, la homofobia, la transfobia, la LGTBIQfobia, la xenofobia) y todos los prejuicios son funcionales los unos de los otros, y se interrelacionan en un sistema de opresión precisamente interseccional.

García (2017) propone que la categoría 'igualdad' necesita entenderse como principio, derecho y concepto. La noción de igualdad es responsabilidad del Estado y tradicionalmente se ha referido fundamentalmente por medio de tres tipos de políticas públicas: una política centrada en la igualdad de oportunidades o una política pública focalizada en acciones positivas; y el tercer tipo, en una política con transversalización de perspectiva de género (Astelarra, 2005).

De otra parte, la equidad advierte los dispositivos que interponemos para que la igualdad sea un hecho (o libertad de facto). La equidad, por tanto, comprende el cúmulo de acciones para lograr la igualdad y requiere eliminar las injusticias que imposibilitan los derechos. Justamente, por las injusticias hacia las mujeres y les otres se hace justificable e inexcusable un trato diferencial a favor de quienes están en condiciones de desigualdades.

CONCLUSIONES

Efectivamente, con una perspectiva ética y política con una articulación entre la igualdad, la diferencia, el reconocimiento y la identidad narrativa se construyó la *Política Pública para las Mujeres y Equidad de Géneros* de la ciudad de Manizales 2020-2030… Transformando cultura, en la cual hice parte dentro del equipo asesor para su escritura. En este documento hace falta una profundización en una perspectiva de una nueva ética, ya que la comprensión del aspecto sombra integrado a la luz es necesario realizarlo desde una reflexión tanto individual como social y cultural que fracture la cultura del machismo, del binarismo y del pecado. Es decir, surge la necesidad de la construcción de una estética, ética y política sin toda clase de discriminaciones (xenofobia, racismo, sexismos, transfobia, LGTBIQfobia) que incluya las diferencias de género como horizonte de sentido de la equidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles. (1998). *Ética nicomáquea* (trad. Julio Pallí Bonet). Gredos.

Aristóteles. (1994). *La reproducción de los animales* (trad. Esther Sánchez). Gredos.

Astelarra, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Cátedra.

Bareiro, L., y Soto, L. (2015). *Igualdad de género mediante políticas públicas en Estados inclusivos en el marco de la agenda 2030*. CEPAL.

Benhabib, S. (2004). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Gedisa.

Benhabib, S. (2006a). *El Ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Gedisa.

Benhabib, S. (2006b). *Las reivindicaciones de la cultura: igualdad y diversidad en la era global*. Katz.

Bofill, A. (2012). *Hacia modelos alternativos de ciudad compatibles con una sociedad inclusiva*. Córdoba, Argentina. Texto ampliado y adaptado, en Sant Just Desvern, Barcelona.

Di Nicola, G. (1991). *Reciprocidad hombre/mujer: Igualdad y diferencia*. Narcea.

Etxeberría, X. (2000). *Ética de la diferencia. En el marco de la antropología cultural*. Universidad de Deusto.

Fraisse, G. (2008). *Desnuda está la filosofía*. Leviatán.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

García, E. (2017). *Transversalidad de la igualdad de género de las políticas públicas*. Módulo 10. Especialización en Políticas Públicas con Perspectiva de Género. Unión Iberoamericana de Municipalistas.

Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la Modernidad*. Taurus.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.

Jung, C. (1997). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.

Jung, C. (2004). *Obras completas. La dinámica de lo inconsciente*. Trotta.

Jung, C. (2007). *Obras completas. Dos escritos sobre psicología analítica*. Trotta.

Neumann, E. (1960). *Psicología profunda y nueva ética*. Compañía General Fabril Editora.

Nietzsche, F. (1998). *El nacimiento de la tragedia*. EDAF.

Platón. (1988). *La República*. Gredos.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.

Ricoeur, P. (2003a). *Sí mismo como Otro*. Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2003b). *Tiempo y narración III*. Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Trotta.

Romero, J. (2001). *Hybris* y Sujeto. Ética y estética de la existencia en el joven Nietzsche. *Revista Diálogo Filosófico, (*52), 77-93.

Ruiz, N.L. (2018). *Ética de género: una perspectiva del reconocimiento de la diferencia narrativa y arquetípica*. Universidad de Manizales.

Villoro, L. (2000). *Ética y Política*. Universidad Nacional Autónoma de México.

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y CALIDAD UNIVERSITARIA

CONSUELO LEÓN LLORENTE
Universitat Internacional de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo describe la investigación que se llevará a cabo en los próximos meses en la Universitat Internacional de Catalunya sobre la necesidad de incorporar la perspectiva de género -entendida como equidad y justicia respecto a las mujeres y las niñas según el ODS nº 5 de la Agenda 2030 de Naciones Unidas- y su aplicación a la docencia universitaria. Las guías docentes y las memorias de grado aprobadas por ANECA constituyen, por su carácter actualizado y público, una fuente de datos de carácter informativo objetivo para realizar esta investigación.

El marco del discurso es la necesidad de la mejora de la calidad universitaria en este campo, incorporando si cabe contenidos curriculares que incluyan de modo expreso un mejor uso del lenguaje, una mayor visibilidad de las mujeres, una mejor atención a las cuestiones candentes que afectan a su consideración social y laboral -retribución, promoción, trato, conciliación, derechos sociales, visibilidad- así como tolerancia cero en cualquier extralimitación verbal y/o física -acoso- tanto en el aula, como fuera de ella. Esta cuestión podría afectar también a otros colectivos por diversas cuestiones como su orientación sexual pero también sus ideas, creencias, estrato social, procedencia y nacionalidad.

En este sentido el modo de impartir los contenidos a cargo de los docentes -enfoque y perspectiva- y el trato interpersonal recibido por parte del alumnado resulta de vital importancia dada la importancia del rol

docente, su fuerza y/o prestigio; de modo que no pueda darse ningún abuso de conciencia o de poder en el trato y en la evaluación académica.

El proyecto, denominado *Currículo universitario inclusivo y sensible a las diferencias de género,* consta de dos fases complementarias: entrevistas con las juntas de centro de las facultades y análisis de contenidos de las guías.

La revisión y evaluación de las guías docentes se plantea como un mecanismo de rendición de cuentas y de mejora continua de la universidad en línea con la sociedad en su conjunto.

Así, el propósito fundamental de este currículo sería posibilitar, desde la academia y la capacitación profesional en las aulas un cambio en la cultura las relaciones.

2. MARCO LEGAL

La transversalidad de la perspectiva de género hace su aparición en Europa hace dos décadas a raíz de un informe del *Consejo de Europa (1998)*. En él se promovía la igualdad efectiva de mujeres y hombres como principio de actuación para los poderes públicos. Su contenido era fruto de cinco reuniones de trabajo de un grupo de especialistas en mainstreaming (eg-S-Ms)[97] constituido tres años antes. La primera parte de este informe abordaba el marco conceptual y las dificultades de implementación. La segunda parte señalaba las condiciones que lo facilitarían. El tercer apartado se centraba en acciones concretas a tener en cuenta al llevar a cabo los planes de actuación. La filosofía de este documento se podría resumir en este párrafo:

> "La integración de la perspectiva de género es la (re)organización, la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos de elaboración de políticas, de modo que la perspectiva de igualdad de género sea incorporada en todas las políticas, a todos niveles y en todas las etapas, por los agentes que participan normalmente en la formulación de normas".

[97] Mainstreaming o Enfoque Integrado de Género (EIG) es un concepto de política pública que consiste en evaluar las diferentes implicaciones de cualquier acción política en la legislación y los programas de cualquier área o nivel atendiendo a su impacto en hombres y en mujeres.

Casi simultáneamente el *Tratado de Ámsterdam de 1997* de la UE[98] y el Comité Económico y Social se sumaron a este enfoque detallando políticas sectoriales, programas específicos de acción y estructuras institucionales dedicadas a ello detallando que suponía integrar esta perspectiva:

> "Supone el proceso de evaluar las implicaciones para mujeres y hombres de cualquier acción prevista, incluida la legislación, las políticas o los programas, en cualquier ámbito y a todos los niveles. Es una estrategia para hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres y de los hombres formen parte integrante del diseño, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales para que las mujeres y los hombres se beneficien de ellas por igual, evitando perpetuar la desigualdad"

En el ámbito universitario, fue la *Comisión Europea* (2000) el organismo que introdujo determinados criterios en los programas-marco de apoyo a la investigación tales como el equilibrio por sexos de los equipos, la revisión del androcentrismo de la producción científica – señalando la identidad en la bibliografía citada- así como el fomento de investigaciones especializadas en género.

Por su parte el denominado *Plan Bolonia* (1999) *incorporó también el mandato de incluir los estudios de género en la docencia universitaria* (Kortendiek 2011). De hecho, así lo suscribieron los Ministros de Educación europeos en su Comunicado de Berlín (2003):

> […] la necesidad de mejorar la competitividad (…) requiere incorporar la importancia de las dimensiones sociales al ámbito europeo de la educación superior. Para ello se trata de fortalecer la coherencia social así como disminuir la desigualdad de género a nivel nacional y europeo

En España la *Ley orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, estableció también en su artículo 25 esta recomendación:

> […] en el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la

[98] En el artículo 3 (2) se establece que "En todas las actividades contempladas en el presente artículo, la Comunidad se fijará el objetivo de eliminar las desigualdades entre el hombre y la mujer y promover su igualdad".

> enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán la inclusión, *en los planes de estudio en que proceda*, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, la creación de postgrados específicos, la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Más tarde la *Ley 14/2011, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*, impulsó la introducción del género como una categoría transversal en la investigación y la promoción de los estudios de género:

> "Promover la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación". (artículo 2.k)".
>
> "Medidas para la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, y para impulsar una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación". (artículo 33)".
>
> "La Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica promoverán la incorporación de la perspectiva de género como una categoría transversal en la investigación y la tecnología, de manera que su relevancia sea considerada en todos los aspectos del proceso, incluidos la definición de las prioridades de la investigación científico técnica, los problemas de investigación, los marcos teóricos y explicativos, los métodos, la recogida e interpretación de datos, las conclusiones, las aplicaciones y los desarrollos tecnológicos, y las propuestas para estudios futuros. Promoverán igualmente los estudios de género y de las mujeres, así como medidas concretas para estimular y dar reconocimiento a la presencia de mujeres en los equipos de investigación. Dichos procesos habrán de suponer que la persona evaluadora desconozca características personales de la persona evaluada, para eliminar cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social"(disp. ad. 13.ª)".

También cabe destacar las recomendaciones de los *libros Blancos de ANECA*[99] y el compromiso presentado por *AQU* en el 2018. Este

[99] http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos

documento titulado: "Marc general per a la incorporación de la perspectiva de gènere en la docencia universitària" básicamente propone:

> […] revisar los sesgos androcéntricos de las disciplinas y cuestionar los supuestos de género y estereotipos de género ocultos. La perspectiva de género en la docencia comporta incluir el conocimiento producido por las mujeres científicas y expertas, frecuentemente invisibilizadas en numerosas disciplinas, así como incluir las perspectivas críticas que desvelan conceptualizaciones androcéntricas. El análisis de sexo y/o de género, para ser considerados perspectiva de género, deben incluir un análisis que desvele las causas y mecanismos sociales y culturales que sustentan las desigualdades de género.

Los frenos para la implementación de estas recomendaciones son diversos. En ocasiones son percibidas como una carga extra de trabajo (Verge y Cabruja 2017) o bien como una imposición que atenta a la libertad de cátedra y a la autonomía docente. En ocasiones también se niega la relevancia del género como contenido curricular o se considera la desigualdad entre mujeres y hombres como un aspecto ya superado (Verge, Ferrer-Fons y González 2018).

Las unidades de igualdad de las universidades intentan en ocasiones quienes suplir este déficit formativo e impulsar la transversalidad de género tanto en la docencia como en el resto de políticas universitarias, mediante las acciones incluidas en el respectivo plan de igualdad, pero en general su posición, al carecer de atribuciones competenciales en materia docente e incentivos institucionales, presenta una influencia muy limitada (Nuño Gómez y Álvarez Conde 2017: 288-89).

En cuanto a la implementación de la equidad en la universidad como empresa educativa la situación no es mucho mejor, debido principalmente a resistencias, rutinas y prácticas enraizadas en la cultura de estas instituciones (Cavaghan 2017; Lombardo y Mergaert 2013) donde persisten determinadas prácticas en la contratación y promoción del profesorado (Izquierdo 1999; Mason y Goulden 2004), en la evaluación de la productividad académica (Izquierdo, León y Mora 2008; Wenneràs y Wold 1997), en la ocupación de cargos directivos y de gestión (Castaño, Vázquez-Cupeiro y Martínez-Cantos 2017; Monroe *et al*. 2008) y

en general en la representación porcentual de las mujeres en la docencia y en la investigación (Grünberg 2011).

3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación docente es clave en la mejora e innovación de esta tarea que unida a la excelencia en la investigación hace posible la excelencia de una universidad y la mejora de las competencias y del pensamiento crítico de los alumnos en aras de lograr los valores propios de ciudadanía responsable.

En la actualidad el incremento de las desigualdades sociales, amenaza con procesos de involución que podrían comportar retrocesos en esos valores entre los que se encuentra valores la igualdad de oportunidades, la convivencia y la inclusión, base del comportamiento democrático. En este sentido la educación es un elemento decisivo que puede contrarrestar dicho proceso involutivo.

En el Espacio Europeo de Enseñanza Superior se da la paradoja de que a pesar de la introducción teórica de estos temas en las revistas especializadas, su generalización en la docencia universitaria y en los itinerarios curriculares del estudiantado y de las titulaciones de grado no se ha producido o es mucho menor (Rifà-Valls y Duarte, 2013; Biglia y Vergés-Bosch, 2016) a pesar de las diferentes recomendaciones y el marco normativo europeo y español desde finales de 90 en torno a la transversalidad de género *(gender mainstreaming)*.

Abordar esta el estado de esta cuestión las guías docentes y en las memorias de los primeros cursos de las titulaciones de una universidad supone una aproximación práctica a esta realidad desde el estudio del caso resultado de la investigación.

La Guía Docente, como definición mínima de la docencia impartida, así como las memorias de grado aprobadas por ANECA constituyen además un espacio óptimo donde observar y analizar hasta qué punto están presentes temas actualmente claves como sostenibilidad, derechos humanos, responsabilidad social y también equidad e inclusión. Se trata de comprobar si existen contenidos curriculares, competencias

y actividades docentes que aborden la historia y visibilidad de las mujeres, el debate y la cuestión del cuidado, la corresponsabilidad, la equidad en el mundo laboral, el trato y el uso del lenguaje.

Esta tarea evaluadora contribuye a una transformación de la universidad como empresa equitativa en el que se vive la igualdad de trato y oportunidades y como espacio de investigación inclusivo que haga visible la totalidad de la realidad en sus diferentes aportaciones y protagonistas.

De esta forma el Sistema Europeo de Educación Superior puede servir no sólo para alcanzar el objetivo de "promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables" (declaración de Bolonia) sino como sistema de revisión de otros aspectos y como pieza básica y pública de una docencia de calidad a la que la universidad se compromete.

4. METODOLOGÍA

La revisión de las guías docentes de las asignaturas de los primeros cursos pertenecientes al Plan de Estudios de las titulaciones impartidas en las 8 facultades o grados de la Universitat Internacional de Catalunya (España) responde a la necesidad de dar respuesta a una demanda institucional/legal y su consecuente ampliación del campo de la evaluación de la calidad universitaria.

El proyecto *Currículo universitario inclusivo y sensible a las diferencias de género,* consta de dos fases complementarias: entrevistas con las juntas de centro de las facultades y análisis de contenidos de las guías docentes y memorias.

El propósito fundamental es posibilitar la capacitación profesional unida a un cambio en la cultura las relaciones.

La revisión y evaluación de las guías docentes y de las memorias se plantea como un mecanismo de rendición de cuentas y de mejora continua de la universidad en línea con la sociedad en su conjunto. El curso académico que se analizará será el 2020-2021.

El proyecto se abordará en diferentes fases en base a un cronograma lógico y gradual, empezando por los primeros cursos de cada grado.

La idoneidad de esta unidad de análisis radica en que las materias de primer curso suelen tener un carácter introductorio, presentando los principales temas y enfoques que integran el núcleo duro de la disciplina.

Por tanto, el análisis se centrará en:

- *Contenidos*: Atendiendo a la inclusión o no de temas como visibilidad social de la aportación femenina en las diferentes disciplinas, situación de la trayectorias laborales -selección, promoción, retribución, conciliación- presencia en puestos directivos, usos el tiempo y cuidado, educación y roles, violencia, inclusión.

- *Competencias*: Inclusión de competencias (cognitivas, actitudinales o instrumentales) relacionadas con la igualdad de género o con la capacidad de analizar diferentes temáticas desde la perspectiva de género.

- *Referencias*: Porcentaje de autoras en la bibliografía básica –denominada en algunas guías como obligatoria– y modo en que las obras son citadas (nombre completo o iniciales)

Para explorar la implementación estos temas vinculados a la perspectiva de género y las prácticas de aprendizaje y enseñanza de los mismos, se procederá a aplicar una metodología empírica mixta.

Los indicadores hallados las memorias de grado y las guías docentes (estudio cuantitativo) se recogerán en un Excel, combinando estos resultados con entrevistas en profundidad semiestructuradas que se realizarán a decanos y vicedecanos de las facultades seleccionadas (análisis cualitativo).

Dado que cabría la posibilidad de que en las guías docentes no aparecieran de manera explícita estos temas se entrevistará a miembros de las juntas de centro de los diferentes grados -decanos y vicedecanos- haciendo uso de un cuestionario orientativo para el desarrollo de

entrevistas semiestructuradas de una duración de 35-45 minutos. Las entrevistas se transcribirán y serán analizadas mediante Atlas.ti.

A continuación, y con estos datos a la vista se examinarán las dificultades y desafíos encontrados en la presencia e implementación de estos contenidos en la universidad, así como las estrategias de aprendizaje y enseñanza más comunes.

Los supuestos e interpretaciones sobre el tema, las dificultades para poner en práctica estos contenidos en el aula y las estrategias de aprendizaje y enseñanza utilizadas serán aspectos que emergerán en las entrevistas.

La triangulación de datos se realizará comparando los datos analizados en el estudio cuantitativo y explorando los temas vinculados a la perspectiva de género definidos en la tabla 1 (referenciada más adelante) en base a la legislación de Naciones Unidas y la Unión Europea con sus respectivas recomendaciones.

4.1 IMPORTANCIA DE LAS GUÍAS DOCENTES Y LAS MEMORIAS DE GRADO

Las memorias de grado aprobada constituyen una versión actualizada del compromiso docente de una universidad. Por este motivo su revisión constituye un sano ejercicio de evaluación institucional respecto a la finalidad formativa de la universidad en su conjunto pero también en lo que hace referencia a la calidad de cada grado y cada asignatura en el marco global de la institución.

La legislación universitaria vigente -europea, estatal y autonómica- así como la normativa de la universidad sobre la implantación de los grados constituyen un marco imprescindible para ver si estamos donde queremos estar y si la universidad mantiene un diálogo con los principales temas y retos sociales de nuestro mundo, ese que será en un futuro más o menos inmediato el entorno laboral del alumno que se está formando en nuestras aulas.

4.2 Aspectos Analizados: Contenidos y Competencias

La guía docente es:

- Un documento público donde se concreta la oferta educativa referida a la asignatura, resultado del compromiso del equipo de profesores y del departamento. Debe estar ratificado por el Centro que coordina la titulación donde la asignatura se imparte.
- Un instrumento al servicio del estudiante, ya que se deben ofrecer elementos informativos suficientes como para determinar qué es lo que se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones y cómo se va a ser evaluado.
- Un instrumento de transparencia, fácilmente comprensible y comparable, entre las diferentes universidades en el camino hacia la convergencia.

> "Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las common places, aquello que suelen incluir todos los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y los recursos disponibles" (Zabalza, M.A.(2003): Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea, pág. 73)".

La guía docente incluye los datos básicos de la asignatura: nombre, código, créditos ECTS, etc, así como datos relativos al profesor/profesores que imparten la misma, indicando quién es el profesor coordinador. Estos datos ayudan a tener un esquema global de la materia en sus coordenadas administrativas y académicas.

La importancia por tanto de la guía docente está por tanto en su papel de contextualización, en su función clave para situar la asignatura en el perfil profesional y en el plan formativo del grado/postgrado; así como alineamiento con el resto de asignaturas y con la memoria de

verificación, especialmente en lo que se refiere a las competencias específicas y genéricas citadas. La guía docente además para cumplir de un modo optimo su función debería mencionar brevemente su vinculación con otras asignaturas del grado con las que guarda relación, previas o posteriores, dando de esta forma continuidad a toda la formación del alumno.

En cuanto a los *contenidos* de las guías se atenderá principalmente al tipo y modo en que se adquieren las competencias descritas, las actividades docentes propuestas, la bibliografía utilizada y el lenguaje inclusivo. En este sentido se considera esencial la visibilidad de las mujeres, utilizando literatura en la que haya autoras o coautoras de los textos, publicaciones e investigaciones; la presencia de citas de mujeres como referencias en los textos, materiales educativos, informes de investigación y otros documentos y finalmente el formato con el que estén escritas las referencias bibliográficas de modo que hagan posible identificar el sexo de las personas autoras. También se revisarán, entre otros aspectos, la visibilidad de experiencias, actividades, problemas y aportes de las mujeres, el uso de contenidos no sólo no sexistas sino proactivamente equitativos, respetuosos, inclusivos e igualitarios, acordes con todo el relato institucional.

En lo que hace referencia a la *dinámica de clase* se atenderá de modo complementario a las encuestas del alumnado sobre evaluación docente, analizando la forma en la que se plantean preguntas a hombres y mujeres, la retroalimentación y estímulo que se da a las mujeres y a los hombres cuando comentan o responden en clase, la tendencia a seleccionar asistentes de uno u otro sexo para dar sesiones sobre oportunidades profesionales, conferencias e investigaciones, la existencia o no de prejuicios y estereotipos de los y las docentes respecto ciertas cuestiones como el cuidado de la familia, el tipo de chistes utilizados por ejemplo sobre cuestiones asociadas a las mujeres como igualdad salarial o violencia doméstica y finalmente la frecuencia con la que se dirigen preguntas en clase a los/las estudiantes. En este sentido el modo de impartir los contenidos a cargo de los docentes -enfoque y perspectiva- y el trato interpersonal recibido por parte del alumnado resulta de vital importancia dada la importancia del rol docente, su fuerza y/o prestigio;

de modo que no pueda darse ningún abuso de conciencia o de poder en el trato y en la evaluación académica.

Por su parte las *competencias* suponen un esfuerzo por planificar, desde la perspectiva del aprendizaje, la finalidad fundamental de la enseñanza universitaria; capacitar al alumno para un ámbito laboral determinado con unas demandas competenciales determinadas. Definir las competencias de una asignatura implica un esfuerzo por integrar y activar conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores orientadas al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, con la suficiente autonomía, flexibilidad y colaboración con el entorno profesional y la organización del trabajo (RD 797/1995 Ministerio Trabajo y Seguridad Social que establece las directrices sobre certificados de profesionalidad) permitiendo el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo (Ley Org. 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional). En definitiva, las competencias señalan un *saber hacer complejo* resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (Lasnier, F., 2000)

Las *competencias genéricas* identifican elementos compartidos comunes a cualquier titulación y pueden ser *instrumentales* -permiten utilizar el conocimiento con un instrumento; sirven como herramienta para conseguir algo -*interpersonales*- favorecen la relación con los demás; facilitan los procesos de interacción social y cooperación – y *sistémicas*: requieren la capacidad de visión, integración y relación con el resto del sistema pudiendo ser organizativas y emprendedoras. Estas competencias que lógicamente aparecen en diferentes materias deben estar muy bien definidas no sólo de un modo intrapersonal –desarrollo del alumno- sino relacional. El comportamiento equitativo, justo e inclusivo encaja perfectamente aquí.

Las *competencias específicas* por su parte son las propias de cada titulación y deben guardar relación con las contenidas en los planes de estudio, en la última memoria de grado aprobada por ANECA. Estas competencias para ser llegar a ser realmente efectivas requieren una clara definición de los *objetivos de aprendizaje*, esas capacidades que

esperamos que consigan los alumnos, y que son un punto de partida imprescindible, junto con las competencias, para elaborar los contenidos de la asignatura, diseñar las actividades de aprendizaje y criterios de evaluación. Por este motivo cuando se decida que un contenido debe incluir la perspectiva de género es preciso enlazarlo con las competencias específicas y los objetivos de aprendizaje para su perfecta consecución.

Estos objetivos de aprendizaje pueden ser *cognitivos* -al definirlos se usarán por tanto verbos como: identificar, enumerar, señalar, distinguir, explicar, clasificar, comentar, situar, memorizar, generalizar- podrán ser *objetivos instrumentales* - se usarán verbos como : debatir, formular, simular, construir, aplicar, definir, representar, crear, dramatizar, expresar oralmente, manipular, experimentar, comentar, reproducir, diferenciar- o bien *objetivos actitudinales* más vinculados a valores. En estos últimos usaremos verbos como: aceptar, tolerar, responsabilizar, apreciar, solidarizarse, valorar, cooperar, colaborar, disfrutar de...y deberían estar vinculador con la igualdad y la inclusión así como con el resto de los valores cívicos y democráticos defendidos en la Declaración de Derechos Humanos de naciones Unidas.

Como los objetivos deben hacer mención expresa de las competencias es preciso que el profesor diseñe *acciones curriculares* que lo promuevan, acercando al estudiante al contexto que constituirá su ámbito de actuación profesional y social mediante una metodología que sea capaz de movilizar los recursos del alumno.

De modo complementario se tendrá en cuenta a las *encuestas del alumnado sobre evaluación docente*, así como información sobre el aula en torno al modo en que se plantean las preguntas a los alumnos y a las alumnas, la retroalimentación y el estímulo dado a uno u otro sexo, la tendencia a seleccionar ponentes femeninos o masculinos para impartir sesiones sobre el futuro profesional, la existencia o no de prejuicios y estereotipos de los y las docentes respecto ciertas cuestiones como el cuidado de la familia, el tipo de chistes utilizados por ejemplo sobre cuestiones asociadas a las mujeres como igualdad salarial o violencia doméstica.

Los aspectos culturales de la institución -prácticas más comunes en determinadas situaciones, trato recibido, canales de denuncia, buenas prácticas- servirán como evaluación complementaria que explique el enfoque las guías en un contexto adecuado.

4.3. Estudio cuantitativo

El objetivo de este estudio cuantitativo detectar la frecuencia de los aspectos recogidos en la Tabla 1 que sintetizan las principales cuestiones abordadas en el Mainstreaming o Enfoque Integrado de Género (EIG) y los documentos de Naciones Unidas (ver Glosario al final) :

TABLA 1. Selección de las cuestiones clave en base a la agrupación de la fundamental terminología utilizada por el European Institute for Gender Equality EIG de la Comisión Europea en torno al gender mainstreaming y los documentos de naciones Unidas (elaboración propia)

Cuestiones clave	***Visibilidad*** *Citaciones en la Bibliografía*	***Equidad*** *Igualdad de oportunidades Selección, retribución, promoción, paridad*	***Corresponsabilidad*** *Usos del tiempo Cuidado Maternidad Conciliación*	***Respeto e inclusión*** *Trato. Discurso social. Estereotipos.Violencia (género e intrafamiliar)*
Terminología IEG	Gender sentitive language	Positive actions Direct discrimantion Equal opportunities of women and men Gender gap Gender balance	Work life balance	Equal treatment of women and men. Gender bias Gender discrimantion

Fuente: Elaboración proipia

4.4. MUESTRA DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

Para explorar la implementación curricular de este tema se analizarán las memorias o los planes de estudio de esta Universidad aprobados por ANECA. Hay 14 titulaciones organizadas en las siguientes ocho facultades:

(1) Facultad de Derecho - Derecho y Ciencias Políticas

(2) Facultad de Ciencias Económicas y Sociales - Administración de Empresas

(3) Facultad de Odontología - Odontología

(4) Facultad de Medicina y Ciencias de la Vida - Medicina, Enfermería y Fisioterapia

(5) Facultad de Humanidades - Humanidades

(6) Escuela Técnica Superior de Arquitectura - Arquitectura

(7) Facultad de Ciencias de la Comunicación - Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas y Periodismo

(8) Facultad de Educación - Educación Primaria y Educación Infantil.

4.5. Estudio cualitativo

En el estudio cualitativo se realizarán entrevistas al personal académico de las facultades mencionadas. Las entrevistas semiestructuradas serán realizadas en profundidad.

La muestra del estudio cualitativo se compondrá del personal académico de las ocho facultades mencionadas.

Como cada Facultad ofrece un mínimo de una y hasta un máximo de tres titulaciones, los entrevistados serán los decanos, y en su caso el vicedecano/a.

Las entrevistas contendrán cuatro preguntas abiertas sobre los cuatros conceptos claves mencionados en la tabla 1 así como su abordaje e integración en la (s) titulación (s) ofrecidas por la facultad en cuestión.

4.6 formato de la entrevista

El formato de las entrevistas semiestructuradas que se realizarán a los decanos de las respectivas facultades será la siguiente:

(1) ¿Cómo definiría el concepto “perspectiva de género”?¿Considera importante su desarrollo para el progreso social?

(2) ¿Es partidario de incluir estos contenidos en el currículum? ¿De qué manera?

(3) ¿Piensas que la educación para la igualdad y la corresponsabilidad está relacionada con la misión y visión de la Universidad? ¿Por qué?

Las entrevistas serán realizadas por la responsable de la Unidad de Igualdad, autora de este artículo, de tal manera que los entrevistados puedan hablar libre y abiertamente. No será necesario ceñirse estrictamente a la relación de preguntas preparadas ya que éstas se utilizarán de modo orientativo. Las entrevistas se realizarán en forma de diálogo bidireccional a lo largo de ocho sesiones de aproximadamente 50 minutos. Para garantizar la confidencialidad, no se revelará el nombre, género y facultad de los entrevistados.

4.7 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

El estudio cualitativo se basará en el análisis del contenido de las ocho entrevistas realizadas al personal académico. Las entrevistas serán grabadas en audio y en caso de no poder ser presenciales debido a las restricciones impuestas por la pandemia se realizarán vía Google meet y se grabarán por esta plataforma. Una vez transcritas serán sometidas a un proceso de conceptualización.

Para agrupar, clasificar y analizar los datos recogidos en las entrevistas, el contenido será codificado y categorizado aplicando la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967). El proceso de análisis y codificación se resume en tres fases: categorización, conceptualización y teorización. Para ello se utilizará el programa informático Atlas-ti.

5. PLANTEAMIENTO DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Gracias a la metodología mixta utilizada y a la triangulación de datos, se identificarán diferentes visiones, dificultades y desafíos con respecto a los contenidos y estrategias de la de este tema en un futuro. Abordar esos conceptos permitirá presentar el esquema de una propuesta futura para la inclusión de competencias o contenidos en algunas materias.

En el trabajo se analizará en primer lugar la presencia de la terminología fundamental relacionada con la perspectiva de género en las memorias

de grado y en las guías docentes (análisis cuantitativo) así como su vinculación con los objetivos de aprendizaje.

En la segunda parte de la investigación (análisis cualitativo) se explorará en profundidad contenidos y estrategias de enseñanza y educación para la equidad mediante la realización de entrevistas al personal académico de las facultades, observando así sus visiones sobre este tema y la relación con la misión de la Universidad.

Los resultados globales del análisis cuantitativo, basado en las palabras clave mencionadas en la tabla 1, será revisado en la justificación, objetivos, competencias generales y competencias específicas de las memorias de grado. Se proporcionará una comparación de los resultados de las ocho facultades.

Respecto al estudio cualitativo una vez se transcriban las entrevistas, se llevará a cabo una codificación de las citas en base a los conceptos clave mencionados en la tabla 1 y en las similitudes y convergencias de lo dicho en las entrevistas realizadas al personal académico. Posteriormente se formarán familias de códigos cuya relación será justificada por el investigador.

Se recogerán en gráficos el mapa de las opiniones de los entrevistados, la actitud docente respecto al tema, las estrategias para su implementación y la contextualización del tema en el marco de la formación integral del alumno según la misión de la universidad y de las demandas o características del mundo laboral.

Un objetivo asociado a este trabajo es provocar una reflexión más profunda sobre temas clave presentes en la sociedad actual que la Agenda 2030 de Naciones Unidas se ha ocupado de poner en primer plano. Se trataría en definitiva de contextualizar la formación académica cuyo objetivo es siempre profesionalizador pero también socializador, relacional y transformador del entorno social más inmediato en el que el futuro alumno/a tiene la posibilidad de impactar positivamente.

Por otra parte, cada vez existe un mayor consenso respecto a que temas como la inclusión social, la igualdad de género, la sostenibilidad y la

lucha contra la pobreza deberían estar presentes en el currículo, tal como lo están en el debate social y en la RSC de muchas empresas.

Su incorporación como actividades docentes en los contenidos curriculares de las asignaturas en las que su encaje esté más justificado, así como la presencia transversal de una terminología y enfoques adecuados son algunos de los objetivos finales de esta revisión.

Las conclusiones obtenidas posibilitarán un posible rediseño de competencias y actividades, así como mejoras en el modo de impartir algunos contenidos. El objetivo final es mejorar el perfil competencial del alumnado en todo lo que hace referencia a la mejora del trato interpersonal entre hombres y mujeres, pero también con los diversos colectivos o personas de diferente lengua, raza, cultura, procedencia social, creencias o cualquier otro motivo.

En este sentido resulta de vital importancia el rol asumido por el docente, su actitud en clase, su abordaje de estos temas evitando un lenguaje no inclusivo o enfoques claramente machistas, así como un ejercicio justo de la evaluación académica sin que pueda darse ningún tipo abuso de poder, de conciencia respecto no sólo a las alumnas sino también a todo el resto del alumnado.

Estos resultados ayudarán a clarificar y mejorar el curriculum oculto '*hidden curriculum'* presente siempre en las instituciones educativas y que tiene que ver con sus valores en acción, no sólo declarados sino vividos. Este currículum real es una de las herramientas más importantes de socialización en las instituciones educativas y para conocerlo es preciso profundizar en la organización de la institución como empresa educativa, en las relaciones de género entre docentes, entre docentes y alumnado y con el personal de administración y servicios, conociendo las razones de una determinada estratificación (género) de la profesión docente; las razones del contenido del plan de estudios, la selección de los libros de texto, los materiales didácticos y finalmente la coherencia del estilo de comunicación docente y el relato institucional.

Una docencia con perspectiva de género puede estimular así un pensamiento crítico, inclusivo y socialmente responsable proporcionando al alumnado herramientas para identificar la desigualdad (Lyle-Gonga 2013). Por otra parte, incluir las vivencias y la historia de las mujeres reconociendo sus contribuciones en la economía invisible -la cuenta satélite- y en el mundo del cuidado en la familia, favorecerá en los alumnos una mirada más comprehensiva y corresponsable en su proyecto vital y profesional (Cassese y Bos 2013).

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se investigación se ampara en la financiación del Pacto de Estado contra la Violencia de Género del Gobierno de España 2021 y será posible gracias al soporte del departamento de calidad de la Universitat Internacional de Catalunya y el Vicerrectorado de Comunidad Universitaria.

7. REFERENCIAS

Albareda, S., Vidal, S., Alférez, A., Fernández, M. and Puig, J. (2013), Escenarios Metodológicos Para La Implementación De Competencias En Sostenibilidad En La Universidad, Universidad Europea de Madrid, I Encuentro Universitario de Sostenibilización Curricular, Diseñando la Educación para una Sociedad Sostenible, UEM, available at: www.uem.es/myfiles/pageposts/encuentrosostenibilidad/ index.html (accessed 10 August 2015).

Alonso, A. 2015. *El mainstreaming de género en España*. Tirant lo Blanch: Valencia.

Arbuckle, J. y B. D. Williams. 2003. "Students' perceptions of expressiveness: Age and gender effects on teacher evaluations". *Sex Roles* 49 (9/10): 507–516. https:// doi.org/10.1023/a:1025832707002

Atchison, A. L. 2013. "The practical process of gender mainstreaming in the political science curriculum". *Politics & Gender* 9 (2): 228–235. https://doi.org/10.1017/ s1743923x13000081

Biglia, B., & Vergés Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. REIRE, 9(2).

BOE (2007), “Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril de Universidades”, available at: www.boe.es/boe/dias/ 2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf (accesed 15 April 2015).

Bosque, I. 2012. “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española* (1): 1–18. http://revistas.rae.es/bilrae/ article/view/120

Bustelo, M. 2014. “Evaluación de políticas públicas con perspectiva de género”. Pp. 189–216 en *Ciencia política con perspectiva de género*, coordinado por M. Lois y A. Alonso. Madrid: Akal.

Cassese, E. C. y A. L. Bos. 2013. “A Hidden Curriculum? Examining the Gender Content in Introductory-Level Political Science Textbooks”. *Politics & Gender*, 9 (2): 214–223. https://doi.org/10.1017/S1743923X13000068

Castaño, C., S. Vázquez-Cupeiro y J. L. Martínez-Cantos. 2017. “Gendered management in Spanish universities: functional segregation among vice-rectors”. *Gender and Education*. https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1410109

Cavaghan, R. 2017. “Bridging rhetoric and practice: New perspectives on barriers to gendered change”. *Journal of Women, Politics & Policy* 38 (1): 42–63. https://doi.org/10.1080/1554477X.2016.1198209

Comisión Europea. 2000. *Science policies in the European Union: Promoting excellence trough mainstreaming gender equality. A Report from the ETAN Expert Working Group on Women and Science*. Brussels: DG Research.

Consejo de Europa. 1998. *Conceptual framework, methodology and presentation of good practices: Final report of activities of the Group of Specialists on Mainstreaming*. EGS-MS. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Delors, J. (1996), “Learning: the treasure within”, Report to UNESCO of the Internationa Commission on Education for the Twenty-First Century, UNESCO Publishing Press, Paris.

Glaser, B.G. and Strauss, A.L. (1967), The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Aldine Publishing Company, Chicago, IL.

Grünberg, L. 2011. “From gender studies to gender IN studies and beyond”. En L. Grünberg (ed), *From gender studies to gender IN studies. Case studies on genderinclusive curriculum in higher education*. Bucharest: Unesco – CEPES. https://doi.org/10.1177/089124302237887

Izquierdo, M. J., F. J. León y E. Mora. 2008. “Sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica”. *Arxius de Ciències Socials* 19: 75–90. http:// roderic.uv.es/handle/10550/19426

Kortendiek, B. 2011. “Supporting the Bologna Process by gender mainstreaming: A model for the integration of gender studies in higher education curricula”. Pp. 212–228 en *From Gender Studies to Gender IN Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education*, editado por L. Grünberg. Bucharest: Unesco – CEPES.

Kyburz-Graber, R. (2016), “Case study research on higher education for sustainable development: epistemological foundation and quality challenges”, in Barth, M., Michelsen, G., Thomas, I. and Rieckmann, M. (Eds), Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development, Routledge, London, pp. 126-141.

Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences.

Lombardo, E. y L. Mergaert. 2013. “Gender mainstreaming and resistance to gender training. A framework for studying implementation”. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 21 (4): 296–311. https:// doi.org/10.1080/08038740.2013.851115

Lovenduski, J. 1998. “Gendering research in political science”. *Annual Review of Political Science* 1: 333–356. https:// www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.polisci.1.1.333

Lyle-Gonga, M. 2013. “A critical analysis of gender mainstreaming”. *Politics & Gender* 9 (2): 209–213. https://doi. org/10.1017/S1743923X13000056

MacNell, L., A. Driscoll y A. N. Hunt. 2015. “What’s in a name: Exposing gender bias in student ratings of teaching”. *Innovative Higher Education* 40 (4): 291–303. https:// doi.org/10.1007/s10755-014-9313-4

Mason, M. A. y M. Goulden. 2004. “Marriage and baby blues: Redefining gender equity in the academy”. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 596 (1): 86–102. https://doi. org/10.1177/0002716204268744

Monroe, K., S. Ozyurt, T. Wrigley y A. Alexander. 2008. “Gender equality in academia: Bad news from the trenches and some possible solutions”. *Perspectives*

Nuño Gómez, L. y E. Álvarez Conde. 2017. “Androcentrismo académico: La ficción de un conocimiento neutral”. *Revista Feminismos* 29: 279–297. https://doi. org/10.14198/fem.2017.29.11

on Politics 6 (2): 215–232. https://doi.org/10.1017/ S1537592708080572

org/10.1038/387341a0

Rifà-Valls, M. y L. Duarte. 2013. "Interseccionalidades del género, desigualdad y educación superior. Categorías, indicadores y estrategias en la investigación". Pp. 77–97 en *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior (23-27 Nov 2012),* editado por M. Zapata, S. García y J. Chan. Berlín: Instituto de Estudios Latinoamericanos. http://www.upla.cl/inclusion/ wp-content/uploads/2015/04/Interseccionalidadendebate_misealweb-1.pdf

Stake, R.E. 1999. *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ed. Morata.

Universitat Internacional de Catalunya (UIC) (2006), "Ideario. Institucional document", available at: www.uic.es/progs/obj.uic?id=46398fa3673c4 (accessed 18 August 2015).

Universitat Internacional de Catalunya (UIC) (2015), "Plan Estratégico 2015-2020", Institucional document, available at: www.uic.es/progs/obj.uic?id=55b88004466fe (accessed 24 August 2015).

Valiente, C. 2002. "An overview of research on gender in Spanish society". *Gender and Society* 16 (6): 767–792.

Verge, T. y T. Cabruja. 2017. *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives: Castelló de la Plana [http://vives.org/PU3.pdf].

Verge, T., M. Ferrer-Fons y M. J. González. 2018. "Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum". *European Journal of Women's Studies* 25 (1): 86–101. https://doi.org/10.1177/1350506816688237

Wenneràs, C. y A. Wold. 1997. "Sexism and nepotism in peer review". *Nature* 387: 321–343. https://doi.

Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea ediciones.

8. GLOSARIO

(Fuente: https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/concepts-and-definitions)

Gender mainstreaming has been embraced internationally as a strategy towards realising gender equality. It involves the integration of a gender perspective into the preparation, design, implementation, monitoring and evaluation of policies, regulatory measures and spending

programmes, with a view to promoting equality between women and men, and combating discrimination. Measures targeted at a particular group and intended to eliminate and prevent discrimination or to offset disadvantages arising from existing attitudes, behaviours and structures.

By affirmative or **positive action**, we mean action aimed at favouring access by members of certain categories of people, in this particular case, women, to rights which they are guaranteed, to the same extent as members of other categories, in this particular case, men"".In some cases, the reason that discrimination is found to occur is due to the fact that the same rule is applied to everyone without consideration for relevant differences. In order to remedy and prevent this kind of situation, governments, employers and service providers must ensure that they take steps to adjust their rules and practices to take such differences into consideration – that is, they must do something to adjust current policies and measures. In the UN context, these are labelled 'special measures', while the EU law context refers to 'specific measures' or 'positive action'. By taking special measures, governments are able to ensure 'substantive equality', that is, equal enjoyment of opportunities to access benefits available in society, rather than mere 'formal equality'.

Direct discrimination occurs when a difference in treatment relies directly and explicitly on distinctions based exclusively on sex and characteristics of men or of women, which cannot be justified objectively.

Any distinction, exclusion or restriction made on the basis of sex which has the effect or purpose of impairing or nullifying the recognition, enjoyment or exercise by women, irrespective of their marital status, on a basis of equality of men and women, of human rights and fundamental freedoms in the political, economic, social, cultural, civil or any other field.

Discrimination against women can stem from both law (de jure) or from practice (de facto). The CEDAW Convention recognizes and addresses both forms of discrimination, whether contained in laws, policies, procedures or practice.

The **empowerment of women and girls** concerns their gaining power and control over their own lives. It involves awareness-raising, building self-confidence, expansion of choices, increased access to and control over resources and actions to transform the structures and institutions which reinforce and perpetuate gender discrimination and inequality. This implies that to be empowered they must not only have equal capabilities (such as education and health) and equal access to resources and opportunities (such as land and employment), but they must also have the agency to use these rights, capabilities, resources and opportunities to make strategic choices and decisions (such as is provided through leadership opportunities and participation in political institutions).

Equal opportunities of women and men. This concept indicates the absence of barriers to economic, political and social participation on ground of sex and gender and other characteristics. Such barriers are often indirect, difficult to discern and caused and maintained by structural phenomena and social representations that have proved particularly resistant to change. Equal opportunities as one of the gender equality objectives is founded on the rationale that a whole range of strategies, actions and measures are necessary to redress deep-rooted and persistent inequalities.

Equal treatment of women and men. Ensuring the absence of discrimination on the grounds of sex, either directly or indirectly.

El **género** se refiere a los atributos y oportunidades sociales asociados con ser hombre y mujer y las relaciones entre mujeres y hombres y niñas y niños, así como las relaciones entre mujeres y hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones se construyen socialmente y se aprenden a través de procesos de socialización. Son específicos del contexto / tiempo y cambiables. El género determina lo que se espera, se permite y se valora en una mujer o un hombre en un contexto determinado. En la mayoría de las sociedades existen diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres en las responsabilidades asignadas, las actividades realizadas, el acceso y el control de los recursos, así como las oportunidades de toma de decisiones. El género es parte de un contexto sociocultural más amplio. Otros criterios importantes para el análisis

sociocultural incluyen clase, raza, nivel de pobreza, grupo étnico y edad.

Gender balance is commonly used in reference to human resources and equal participation of women and men in all areas of work, projects or programmes.

In a scenario of gender equality, women and men are expected to participate proportionally to their shares in the population. In many areas, however, women participate less than what was expected based on the sex distribution in the population (underrepresentation of women) while men participate more than expected (overrepresentation of men).

Gender bias Prejudiced actions or thoughts based on gender-based perceptions that women are not equal to men.

Gender blindness This term refers to the failure to recognize that the roles and responsibilities of men/boys and women/girls are assigned to them in specific social, cultural, economic, and political contexts and backgrounds. Projects, programs, policies and attitudes which are gender blind do not take into account these different roles and diverse needs. They maintain the status quo and will not help transform the unequal structure of gender relations.

Gender discrimination is defined as: "Any distinction, exclusion or restriction made on the basis of sex which has the effect or purpose of impairing or nullifying the recognition, enjoyment or exercise by women, irrespective of their marital status, on the basis of equality of men and women, of human rights and fundamental freedoms in the political, economic, social, cultural, civil or any other field". [United Nations, 1979. 'Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women'. Article 1]

Discrimination can stem from both law (de jure) or from practice (de facto). The CEDAW Convention recognizes and addresses both forms of discrimination, whether contained in laws, policies, procedures or practice.

Gender gap The gap in any area between women and men in terms of their levels of participation, access, rights, remuneration or benefits.

Gender sensitive language Language not only reflects the way we think; it also shapes the thinking of listeners or readers and influences their beliefs and behaviour. Gender-sensitive language relates to the use of the written and spoken language so that women and men are equally treated and considered. It requires avoiding talking in generic masculine terms, excluding women or reflecting stereotyped assumptions about gender roles.

Being aware of the importance of gender-sensitive language could lead to the promotion of gender sensitivity, and also to a higher degree of precision.

Legal or policy framework for gender A logical structure that categorises and organises the different institutional policy and legal documents of an organisation in order to draw some general guidance principles that should help design and plan new policies.

The term "**work–life balance**" refers not only to caring for dependent relatives, but also to "extracurricular" responsibilities or important life priorities. Work arrangements should be sufficiently flexible to enable workers of both sexes to undertake lifelong learning activities and further professional and personal development, not necessarily directly related to the worker's job.

However, for the purposes of the Convention and States' obligations in this rather vague area, the balance between work and family life is central to the principle and objectives of promoting equal opportunity. Issues related to the improvement of career opportunities, lifelong learning and other personal and professional development activities are considered to be secondary to the objective of promoting the more equal sharing between men and women of responsibilities in the family and household as well as in the workplace.

LA DEFINICIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN COLECTIVOS LGTBI: ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA DISCRIMINACIÓN

MARTA TALAVERA ORTEGA
VIRGINIA DASÍ FERNÁNDEZ
Universitat de València, España

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente, la Violencia de Género (VG) ha sido entendida como un problema del ámbito privado. Para entender el paso de este problema de privado a público es indispensable analizar el papel desempeñado por el movimiento feminista. En este sentido, el movimiento de liberación de las mujeres se inició en la década de 1960 y se centró en nuevos temas y problemas. Entre ellos, inicialmente en la violencia contra las mujeres y en la violencia sexual y, posteriormente, en la violencia doméstica (Anderson & Zinsser, 2000).

Un hito importante destacable es el llamado Tribunal Internacional de Delitos Contra la Mujer, reunión que se inauguró el 8 de marzo de 1976 con la asistencia de 2.000 mujeres de 40 países y que fue concebido a imagen de otros grandes procesos (como el de Núremberg) y como opuesto al Congreso de Naciones Unidas sobre las mujeres que había tenido lugar en Ciudad de México el año anterior donde las participantes lo habían hecho como representantes de sus países o partidos políticos.

Como refieren Anderson & Zinsser (2000), este tribunal discutió múltiples temas. Entre ellos, el abuso infantil, la mutilación genital y la violación. Con relación a este último tema se concluyó que, aunque la violación sea un acto individual de violencia masculina, supone una forma de perpetuar el poder de los hombres sobre las mujeres y se

propusieron diferentes formas de acción, incluyendo manifestaciones, discusiones, creación de organismos de ayuda a las víctimas y cambios en la legislación sobre el tema. En los meses que siguieron, estas acciones comenzaron a desarrollarse en países como Italia, Alemania occidental, Gran Bretaña o Francia. Sin embargo, a partir de los años 80 la atención se dirigirá hacia las diferentes formas de violencia contra las mujeres y cuando las feministas europeas presionen a sus gobiernos para que reformen las leyes sobre violencia doméstica y sexual, creen casas de acogida y mecanismos de atención a las víctimas, etc. (Anderson y Zinsser, 2000).

En relación con estas medidas podemos recordar, por ejemplo, que en 1980 el Consejo de Acción Europea para la Igualdad entre Hombres y Mujeres señaló que la violencia física, tanto sexual (violación, incesto, acoso, …) como doméstica, debería ser motivo de acción legal para los estados miembros. Posteriormente, en 1986, el Parlamento Europeo propugnó una resolución sobre las agresiones a las mujeres en la que recomendaba a sus estados miembros diversas medidas legislativas, educativas, de dotación de recursos, etc., para hacer frente al problema de la Violencia Doméstica. Y en una resolución sobre el tema (Res. A4-0250/97, recogida por Eriksson, 1997) se propuso la adopción de nuevas medidas incluyendo la "Campaña europea de Sensibilización ante la Violencia Contra las Mujeres" que la Comisión Europea desarrollo durante 1999 y en la que se prestó una particular atención al tema de la violencia doméstica. Asimismo, otros organismos internacionales han trabajado sumándose a este reconocimiento. Prueba de ello son las siguientes consideraciones (Mariño, 1997):

A) En junio de 1992 el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW), que controla la ejecución de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de 1979, incluyó formalmente la Violencia de Género como discriminación por razón de género. Concretamente, la recomendación general número 19, adoptada en el XI período de sesiones, trata en su totalidad de la violencia contra la mujer y de las medidas a tomar para eliminarla.

B) En la declaración final del II Congreso Mundial por los Derechos Humanos, celebrado en Viena en 1993, y gracias a la actuación de las delegadas participantes, se reconoció la violencia contra las mujeres en la esfera privada como una violación de los derechos humanos y se declaró que los derechos de las mujeres son "parte inseparable, integral e inalienable de los derechos humanos universales".

C) La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en diciembre de 1993 la "Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer" (Res. A.G. 48/104, ONU, 1994), el primer instrumento internacional de derechos humanos que aborda la Violencia de Género a la que define como "todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada". E incluye "la violencia física, sexual y psicológica en la familia, incluidos los golpes, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer, la violencia ejercida por personas distintas del marido y la violencia relacionada con la explotación; la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, el hostigamiento y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros ámbitos, el tráfico de mujeres y la prostitución forzada; y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra".

Esta definición se ha convertido en un marco de referencia para otros abordajes de este tema y para otros organismos e instituciones. Así, por ejemplo, la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en septiembre de 1995, adopta la Declaración de Beijing y la Plataforma de Acción que dedica toda una sección al tema de la violencia contra la mujer, definiéndola en términos similares a los empleados por Naciones Unidas y considerando que la elimina-ción de la violencia contra la mujer es esencial para la igualdad, el desarrollo y la paz. También la Organización Mundial de la Salud se ha ocupado de este tema (OMS, 1998). Así, desde 1995 y dentro del programa de desarrollo y salud de

la mujer se llevan a cabo los trabajos sobre violencia que inicialmente se centraron en violencia doméstica y luego se han diversificado hacia otros ámbitos (conflictos armados, …). En este marco, en febrero de 1996 se acordó considerar la definición de violencia contra las mujeres de Naciones Unidas como referencia para las actividades de la OMS. A mediados de ese año se estableció un grupo especial sobre violencia y salud para coordinar las diversas actividades sobre este tema. Y en mayo de ese mismo año, la 49a Asamblea Mundial de la Salud adoptó una resolución (WHA 49.25) constatando el aumento notable de la incidencia de lesiones intencionales que afectaban a personas de todas las edades y de ambos sexos, pero especialmente a mujeres y niños; reconociendo las graves consecuencias inmediatas y a largo plazo que, para el desarrollo psicológico y social de los individuos, las familias, las comunidades y los países, tiene la violencia; declarando la violencia como prioridad de salud pública; e instando a sus Estados Miembros a evaluar el problema y a tomar medidas para prevenirlo y resolverlo.

Tras este recorrido histórico desde 1960, ha habido una progresión lenta en el campo de la Violencia de Género en cuanto a leyes que la regulan y derechos de las víctimas, entre otros. Pero sobre todo, no se ha llegado a un consenso sobre la definición de Violencia de Género que es el punto de partida para alcanzar el resto de los objetivos.

Además, históricamente la VG se ha definido utilizando diversos términos, por ejemplo: agresión, violencia doméstica, violencia interpersonal, violencia de pareja, abuso doméstico, abuso conyugal, violencia familiar (O'Hara, 2018). La gran variedad de denominaciones que se utilizan indistintamente con relación a este tipo de violencia dificulta el consenso y proporciona una visión fragmentada del constructo. Las causas son variadas, pero una de ellas es la diversidad de disciplinas científicas que estudian el fenómeno de la VG. Cada una de ellas etiqueta este tipo de violencia, utilizando conceptos y denominaciones propias de su área de conocimiento. Además, según su interés y en función de su modelo explicativo, ponen el foco de atención en variables distintas, obviando y ensombreciendo la relevancia de otras (Nicolás et al., 2014).

Concretamente, el término violencia doméstica y VG son términos que a menudo se utilizan indistintamente. Sin embargo, la violencia doméstica se refiere a cualquier forma de violencia perpetrada dentro de una relación familiar. Puede referirse a abusos, pero también se refiere a la violencia contra niños o miembros mayores de la misma familia por otro miembro de la familia (Tavoli et al., 2016). Sin embargo, la VG se refiere específicamente a cualquier forma de violencia que ocurre en una relación íntima, como violencia física, violencia sexual, abuso emocional y psicológico y comportamiento de control que causa daño físico, psicológico o sexual a aquellos en la relación (Organización Mundial de la Salud, 2016). Según los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC), el término VG abarca una gama más amplia de conductas y se define como comportamientos perpetrados por una pareja actual o anterior o cónyuge que causa daño físico, psicológico o sexual (CDC, 2017). La VG también incluye tácticas de control (amenazas, coerción, demandas e intimidación) contra una pareja, ocurriendo con o sin violencia física o sexual (Geffner, 2016).

Además, los patrones de VG entre sexos es un tema muy debatido (Straus, 2016). Hasta hace poco, se asumía un modelo unidireccional de victimización de las mujeres, sin tener en cuenta la naturaleza recíproca de la misma. De hecho, una revisión sistemática (Chan, 2011) concluyó un patrón de simetría de género, caracterizado por tasas similares de victimización entre hombres y mujeres. Según la Organización Mundial de la Salud (2016), casi un tercio de las mujeres han experimentado VG durante toda su vida, pero los mismos datos no están disponibles para los hombres (Devries et al., 2013).

Recientemente, se ha prestado más atención a la VG que ocurre con los hombres que tienen sexo con hombres y otras relaciones homosexuales (Finneran y Stephenson, 2013). Así, la VG ocurre tanto en relaciones heterosexuales como del colectivo LGBTI, siglas que designan colectivamente a Lesbianas, Gais, Bisexuales, personas Transgénero e Intersexuales. (Brown y Herman, 2015), pero la VG adquiere dimensiones únicas cuando se dirige contra personas transgénero, y los perpetradores aprovechan la transfobia para afirmar el poder y el control. De esta forma la VG se convierte en una forma importante de estigma contra

estas personas, contribuyendo a un aumento del estrés y otros efectos negativos para la salud, incluido un incremento en las ideas suicidas (Hendricks y Testa, 2012; White Hughto et al., 2015). La prevalencia de victimización por VG es alta entre las personas transgénero. En una encuesta de 2016 con 27.715 encuestados transgénero, el 54% informó alguna forma de VG de por vida: el 35% informó IPV física, el 24% física grave y el 16% informó haber sido agredido sexualmente por una pareja durante su vida (James et al. 2016). Además, según un estudio de Goldenberd et al., (2018), la victimización en adolescentes transgénero es de un 45% de por vida.

Asimismo, las herramientas estándar de medición de VG no evalúan este tipo de violencia. A pesar de que la VG "se manifiesta de manera diferente" para las personas transgénero, no existen instrumentos validados para evaluar específicamente estas formas de VG relaciona-das con las personas transgénero y hay pocos datos sobre el tema, aunque el interés de la investigación está creciendo (Yerke y DeFeo, 2016). Uno de los primeros estudios en investigar este tema, la En-cuesta Trans de EE. UU. De 2016 (USTS), utilizó tres preguntas para evaluar el "control coercitivo" en las relaciones íntimas relacionadas con el estado transgénero: a) evitar que la pareja trans tenga acceso a hormonas, b) decirle a la pareja trans que no era una mujer u hombre "real", y c) amenazar con "sacar" a la pareja trans. La prevalencia de cada tipo de control coercitivo fue del 3%, 25% y 11%, respectivamente (James et al., 2016). El 27% de los encuestados experimentó al menos uno de estos tipos de control coercitivo durante su vida. Sin embargo, El USTS no explica cómo se desarrollaron los ítems ni realiza la validación psicométrica de esta medida.

Otro estudio reciente se centró en el "abuso de identidad" VG entre las poblaciones LGBTI en general, con la intención de validar psico-métricamente una escala de abuso de identidad que funcionaría para poblaciones LGBTI tanto cisgénero como transgénero para que el abuso pueda comparar subgrupos de la comunidad LGBTI (Woulfe y Goodman, 2018). Si bien son valiosos, los elementos de la escala solo capturan las vulnerabilidades compartidas en la comunidad LGBTI, como ser denunciado como una forma de chantaje, y no capturan las

experiencias de VG exclusivas de las comunidades transgénero, como sabotear la transición de género. A pesar de esto, las personas transgénero informaron las tasas más altas de abuso de identidad: 49,3% de exposición de por vida; 2,5 veces más probabilidades de abuso de identidad en comparación con los hombres cisgénero. Esto pone de manifiesto la necesidad de detectar y definir con mayor precisión VG en personas transgénero en entornos de investigación y clínicos y conectarlos con los servicios sociales y de salud a fin de reducir estas desigualdades manifiestas.

Cabe destacar, que para el término pareja tampoco existe un consenso en cuanto a la definición. El Centro para el Control de Enfermedades define una pareja íntima como "una persona con la que uno tiene una relación personal cercana que puede caracterizarse por la conexión emocional de las parejas, el contacto regular, el contacto físico continuo y el comportamiento sexual, la identidad como pareja y la familiaridad y el conocimiento sobre las vidas de los demás" (Breiding et al., 2015, p. 11). Esto incluye parejas heterosexuales, parejas del mismo sexo, parejas casuales o comprometidas, parejas de citas, parejas sexuales y aquellos en una relación terminada.

A esto, ha de unirse el hecho de que los organismos internacionales encargados de asegurar los Derechos Humanos en el mundo aún no han acuñado una definición comprensiva de la violencia motivada por el prejuicio basado en la orientación sexual, identidad de género o diversidad corporal, que son las principales características y particularidades de la violencia contra las personas LGBTI, lo cual, a nivel jurídico y social, acentúa más la discriminación que este colectivo pueda estar sufriendo por su orientación sexual.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es realizar una búsqueda sistemática de los estudios existentes sobre la Violencia de Género en parejas LGBTI durante el periodo 01-01-2010 y 12-03-2021. De estos estudios extraer información referente al título, autores en referencia APA, palabras clave, nombre de la publicación, área de la publicación, metodología

empleada en el estudio, país donde se realizó el estudio y la definición con las variables para analizar (tipología del abuso, causas que pueden motivarlo y quién lo ejerce).

3. METODOLOGÍA

Para conseguir el objetivo propuesto, se realizó una revisión sistemática siguiendo la metodología de PreFerred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA) (Liberati et al., 2019). Los datos se recopilaron, revisaron e informaron sistemáticamente en forma narrativa.

3.1. Estrategia de búsqueda

Entre diciembre de 2019 y febrero de 2020 se realizó una búsqueda exhaustiva en las siguientes bases de datos: Centro de información de recursos educativos (ERIC), a través de ProQuest; Información psicológica (PsycINFO), vía APA PsycNET durante el período 01-01-2010 y 04-02-2020. Después de una primera revisión de la literatura relevante se identificaron los términos de búsqueda como descriptores con el fin de identificar el mayor número posible de estudios. Los descriptores utilizados en la búsqueda fueron los siguientes: "Violence", "Gender", "Domestic", "Intimate Partner", "Exposure", "Physical abuse", "battered woman", "LGBTI" Para la búsqueda booleana se combinaron los términos violence AND (gender OR domestic OR intimate Partner violence OR exposure OR phsycal abuse OR battered woman OR LGBTI). El equipo de investigación consensuó no incluir literatura gris ya que investigadores y profesionales acceden más ampliamente a artículos revisados por pares. Se programaron alertas semanales para nuevas investigaciones en PsycINFO y ERIC hasta el 1 de febrero 2020.

Se identificaron un total de 10.332 publicaciones, hallándose 113 (1.09%) relacionadas con la temática, de las cuales 29 (0.28%) contenían una definición que incluía a este colectivo.

3.2. Criterios de inclusión

De acuerdo con los objetivos declarados de esta investigación, para la selección de artículos se utilizaron los criterios de inclusión que se detallan a continuación: a) que constara la definición de la VG; b) que la definición no fuera de ningún organismo internacional (OMS, CDC, ONU, London schools of hygiene and tropical medicine); c) publicados entre 01-01-2010 y 04-02-2020; d) revistas revisadas por pares, JCR y que se encontraran entre los cuatro primeros cuartiles se consideraron evidencias de calidad; e) artículos publicados en inglés y español; f) que proporcionaran datos empíricos; g) la población debía ser igual o mayor a 18 años; h) se incluyeron los artículos accesibles a los investigadores a través de código abierto o mediante préstamos bibliotecarios o interbibliotecarios; i) texto completo. Se seleccionaron los artículos que cumplían con los criterios de inclusión y, cuando las decisiones no pudieron hacerse solo a partir del título y el resumen, se recuperó el artículo completo. La aplicación de los criterios anteriores fue llevada a cabo de forma independiente por las investigadoras, que consensuaron los pocos casos en los que hubo discrepancia.

3.2. Proceso de selección de los estudios

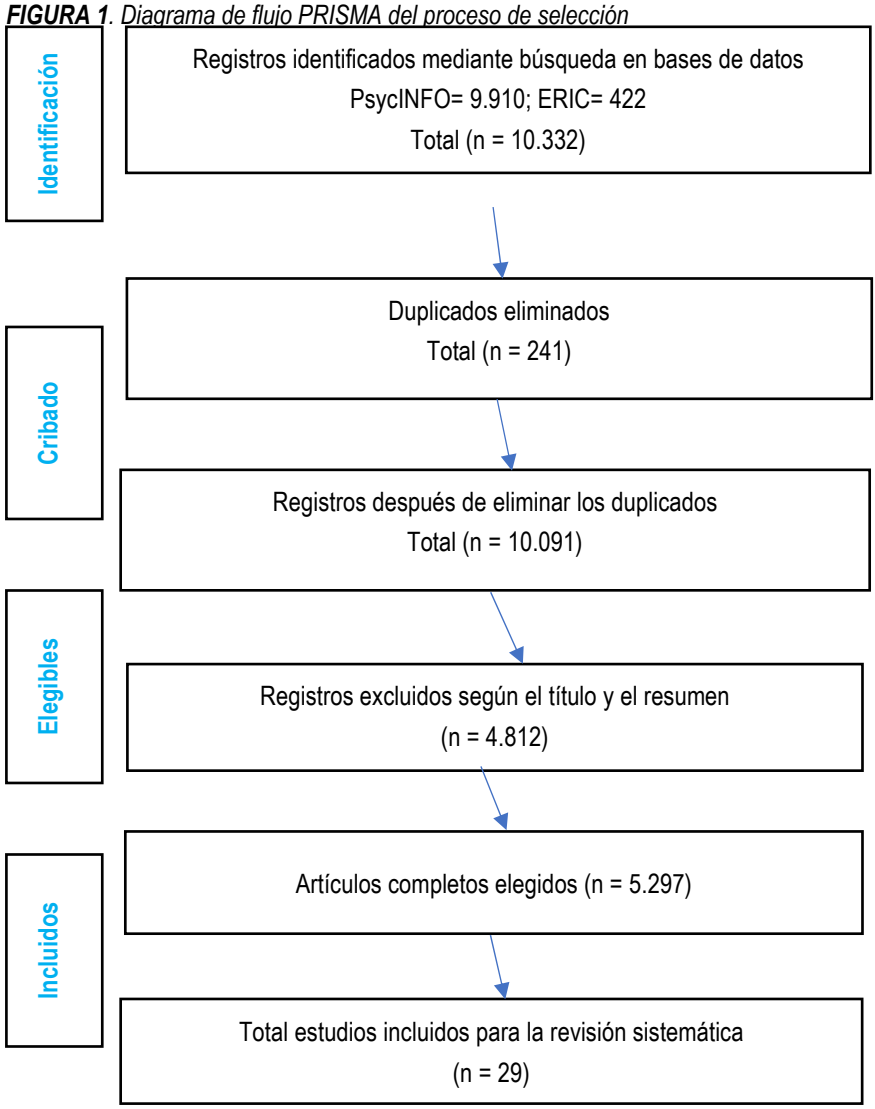
La selección final de los artículos siguió varias etapas que se pueden apreciar en la Figura 2. Se identificaron un total de 10.332 artículos: 9.910 en PsycINFO y 422 en ERIC. Todos los estudios se exportaron al gestor Mendeley y se eliminaron los duplicados (n = 241). El resultado fue de 10.091 referencias bibliográficas para revisar. En primer lugar, las tres investigadoras realizaron de forma independiente una revisión del título y el resumen y excluyeron 4.812 artículos de la búsqueda inicial. De los artículos restantes (n = 5.297), se recuperaron 29 referidos a minorías sexuales y LGBTI. (Figura 1).

3.3. Análisis de los estudios

Los análisis aplicados a los artículos seleccionados se basaron en examinar, 1) los diferentes aspectos de las revistas en las que se encontraron las definiciones: especialidad y cuartil al que pertenecían las mismas; 2) los años en los cuales se centraba una mayor producción de

investigaciones sobre la temática de estudio, ya que la preocupación internacional ha cobrado vigencia en los últimos años, 3) los países en los cuales se generaron las investigaciones descritas en los artículos seleccionados, y, finalmente, 4) se categorizó la definición para evaluar cada uno de los componentes relacionados con la violencia en el colectivo LGTBI.

***FIGURA 1**. Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección*



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1. Especialidad y cuartil de las revistas

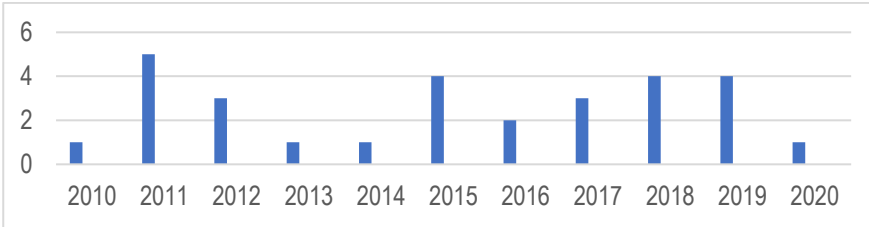
Para clasificar la especialidad de la revista en la que se publican los artículos seleccionados, se utilizó el índice SCImago Journal & Country Rank, un portal público que incluye las revistas y los indicadores científicos del país desarrollados a partir de la información contenida en la base de datos Scopus® (Elsevier B.V.). Según las áreas temáticas de dicho portal, el 41.37% (n=12) de los artículos habían sido del área de Psicología, y de Psicología y Ciencias Sociales. Del área de ciencias sociales está presente un 10.34% (n = 5), seguida de medicina con un 10.34 % (n = 3), y en menos medida las áreas de medicina y psicología con un 3.44% (n = 1), medicina y ciencias sociales con un 3.44 % (n = 1), medicina, psicología y ciencias sociales con un 3.44% (n = 1) y enfermería con un 3.44% (n = 1). Las publicaciones restantes que representaron el 17.24 % (n = 5) se encontraron en revistas multidisciplinares.

En cuanto al cuartil, el más representado fue el primero con un 75.867% (n = 22), seguido del segundo con un 17.24% (n = 5), el tercero con un 3.44% (n = 1) y el cuarto con un 3.44% (n = 1).

4.2. Años de publicación

Respecto al volumen de artículos publicados durante la década analizada, el año 2011 representa el valor más elevado de estudios, aunque el resto de los artículos se reparten de una forma regular. Se debe tener en cuenta que en el año 2020 solamente se seleccionaron artículos hasta el cuatro de febrero.

FIGURA 2. *Volumen de artículos publicados por años de publicación*



Fuente: Elaboración propia

4.3. PAÍSES EN LOS QUE REALIZARON LOS ESTUDIOS

Cerca de un 70% de los estudios analizados, utilizaban la definición de VG aplicada al colectivo LGTBI para estudiar poblaciones de los EE. UU. Destacan España y Reino unido que aportan casi un 7%. El resto de los artículos se distribuyen sus poblaciones según se muestra en la tabla 1.

TABLA 1. *Países en los cuales hubo más investigación sobre Violencia de Género en el colectivo LGBT*

PAÍSES	n (%)
EE. UU	20 (68.96%)
España	2 (6.89%)
Reino Unido	2 (6.89%)
Australia	1 (3.44%)
Ruanda	1 (3.44%)
Hong Kong	1 (3.44%)
Francia	1 (3.44%)
Nueva Zelanda	1 (3.44%)

Fuente: Elaboración propia

4.4. CATEGORIZACIÓN DE LAS DEFINICIONES

Las mismas investigadoras que recogieron los resultados, participaron en el análisis de la información con el apoyo del programa ATLAS.ti-8 para codificar y organizar la información siguiendo los primeros pasos de la teoría fundamentada (Glaser, 1967). Todas participaron en la discusión y la reflexión sobre las categorías identificadas en los

resultados. El grado de acuerdo fue superior al 90%, discutiendo las discrepancias hasta llegar a un acuerdo. La categorizaron del constructo se realizó de acuerdo con las variables recogidas en las definiciones de los organismos internacionales (OMS 2016; CDC 2017). Se observan los resultados en la Tabla 2, categorizados según tipología de abuso recogido en la definición de VG utilizada en el artículo analizado, las causas que motivan esta violencia, y quien ejerce la violencia descrita.

TABLA 2. *Categorización de las definiciones*

CATEGORÍAS	n (%)
Tipología de VG	
Físico	27 (93.10%)
Psicológico/ emocional	27 (93.10%)
Sexual	27 93.10%)
Verbal	1 (3.44%)
Social	4 (13.79%)
Económico	2 (6.89%)
Otros	2 (6.89%)
No lo indica	2 (6.89%)
Causas que pueden motivar la VG	
Celos	0 (0.00%)
Mostrar poder, control, superioridad	10 (34.48%)
Humillar	1 (3.44%)
Tácticas coercitivas	3 (10.34%)
Otros	6 (20.68%)
No lo indica	18 (62.08%)
Quién ejerce la VG	
Patriarcado	1 (3.44%)
Pareja	29 (58.62%)
Expareja	17 (47.94%)
Familiar	1 (3.44%)
Otros	0 (0%)
No lo indican	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia

Casi la totalidad (93.1%), incluye la tipología física, psicológica y/o sexual en su definición. Entre quienes indican las causas, el 34.98% de

los autores indican que se trata de una muestra de poder, y señalan a la pareja (58.62%) o expareja (47.94%) como ejecutores de dicha violencia.

DISCUSIÓN

En el análisis de las principales temáticas de las revistas en las que mas se publica sobre violencia de género, se observa un mayor porcentaje de publicaciones en las áreas de psicología y ciencias sociales. Los cual es comprensible, ya que es el enfoque que hasta el momento se ha dado, desde los países e instituciones, hasta el momento, los esfuerzos para poner fin a la violencia contra las mujeres y niñas se han centrado principalmente en proporcionar respuestas y servicios a las mujeres que han sufrido esta violencia. Pero para que los cambios sociales sean efectivos, es necesario un enfoque social basado en la prevención, en la que se aborden las causas estructurales y que afronte los principales factores de riesgo y de protección asociados a los riesgos asociados a este tipo de violencia. Lo cual es esencial para erradicar la violencia contra las mujeres y niñas y debe estar presente en las publicaciones de todos los ámbitos.

Al analizar los años de estas publicaciones, aparece el año 2011 como el más abundante en número de estas. Esta fecha coincide con el hecho de que, en el año 2011, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU aprobó la primera resolución en la que se reconocían los derechos del colectivo LGTB y una declaración formal de condena de los actos de violencia y discriminación en cualquier lugar del mundo por razón de la orientación sexual e identidad de género. En esa resolución, el Consejo le hacía además una petición expresa a la Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos, con el fin de documentar las leyes discriminatorias y los actos de violencia por razón de orientación sexual e identidad de género en todo el mundo y de proponer las medidas que se deben adoptar, no sólo para proteger a las mujeres si no a cualquier persona que sufra discriminación.

Aplicar esta protección requiere, además, definir qué es y que no es violencia de género. Esto es de especial importancia para los colectivos

de derechos de las personas LGTBI, quienes piden medidas de protección equiparables a las aplicadas por normativa a mujeres victimas de violencia de género, cuando el problema afecta a parejas de un mismo sexo. Una normativa en la que se visibilizara por igual al colectivo homosexual, transexual, bisexual e intersexual, en todas las comunidades autónomas del país eliminaría cualquier tipo de discriminación civil, laboral, sanitario, económico, cultural y educativo entre las personas victimas de violencia de genero, incluyendo las políticas de igualdad social, que comprendan el establecimiento de medidas de discriminación positiva, prevención y protección social ante todo tipo de violencia, como contempla, por ejemplo la normativa de la Aragón. Donde define la violencia intragénero entre miembros de parejas del mismo sexo: aquella que en sus diferentes formas se produce en el seno de relaciones afectivas y sexuales entre personas con la misma identidad sexual, constituyendo un ejercicio de poder y siendo el objetivo de la persona que abusa dominar y controlar a su víctima (Ley 18/2018).

CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática proporciona respuestas sobre cómo se define la IPV en la literatura empírica reciente. La primera conclusión y la más importante, ha sido que esta revisión sistemática puede y debe ser un primer punto de partida para llegar a un consenso de la definición de la IPV.

La segunda conclusión es que la relación establecida entre los datos obtenidos y las preguntas de investigación propuestas indica una correspondencia considerable, aspecto que dota de una validez relevante al estudio, así como el cumplimiento de las expectativas.

La tercera conclusión es que el hecho de haber seleccionado este tema, por el que cada vez hay más interés desde todos los campos de estudio, ha permitido obtener un trabajo novedoso. Asimismo, la elección del método de investigación a tenor de los resultados obtenidos ha sido el más adecuado.

Las limitaciones eran desde el principio más o menos previsibles. Debido a que una de las palabras clave era *violence*, la cantidad de

artículos obtenidos ha sido considerable, ya que esta palabra denota muchos tipos de violencia a parte de la que nos ocupa. Además, el empleo indistinto por diversos autores, sobre todo, del término violencia doméstica y Violencia de Género ha llevado a tener que abordar artículos en los cuales se definía la VG, pero se utilizaban, por ejemplo, registros de medida de la DV o se recurría a los términos de manera igualitaria. Este es uno de los principales motivos de la falta de unanimidad en la definición de la IPV. Cabe destacar, que esta confusión se mantiene desde 1997 hasta la actualidad.

Debido al amplio alcance de la revisión y la gran cantidad de artículos incluidos, no todos los artículos se pueden discutir en profundidad, lo cual es una limitación. Sin embargo, como hemos apreciado la mayoría de las definiciones inciden en el tipo de abuso que se ejerce como eje principal, dejando de lado otros aspectos fundamentales como sobre quién la ejerce, causas que pueden llevar a ejercerla y quién la lleva a cabo

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación forma parte del Contrato Doctoral de Virginia Dasí Fernández financiado por la Generalitat Valenciana, referencia: ACIF/2019/190

REFERENCIAS.

Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. Nombres. Revista de Filosofía, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba

Biset, E. (2011). Ontologías políticas. Imago Mundi

Bhabha, H. (2002). El lugar de la cultura. Manantial

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga

Deleuze, G. (2007). Empirismo y subjetividad. Gedisa

Gramsci, A. (1977). Antología. Siglo XXI

Gramsci, A. (1971). El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce. Nueva Visión

Han, K. (2002). Sin Chaeho and Nationalist Discourses in East Asia [Sin Chae-Ho y los discursos nacionalistas en Asia Oriental]. Sungkyun Journal of East Asia Studies, vol. II (2). Sungkyunkwan University

Kim, J. (2018). Eurocentrism and Development in Korea [Eurocentrismo y desarrollo en Corea]. Routledge

Kim, J. (2014) South Korea's Developmentalist Worldview: Representations and Identities in the Discourse of "Seonjinguk" [La cosmovisión de progreso en Corea del Sur. Representaciones e identidades en el Discurso "Seonjinguk"]. Asian Journal of Social Science, 42 (1), 383-408. Brill

Kim, J. (2011) A comparative review on the formation process of the Early and the Ancient state. Focusing on Korean and European Cases [Una revisión comparativa del proceso de formación del estado reciente y el estado antiguo. Los casos coreano y europeo]. Dongbuga Yeoksa Nonchong, 33 (1), 207-249. Northeast Asian History Foundation

Kim, Y. (2017). The violence of the Buddhist anarchism and the violence of the Judaism anarchism. Focusing on the Shin Chae-ho's "A declaration of Chosun's Revolution" and the Walter Benjamin's "Zur Kritik der Gewalt" [La violencia en el anarquismo budista y el anarquismo judío. La "Declaración Revolucionaria Joseon" de Sin Chae-ho y la "Crítica de la violencia" de Walter Benjamin]. The Journal of Humanities, 44 (1), 129-156. Research Institute for Humanities

Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven" [Una lectura onírica de los héroes nacionales: "El cielo soñado" de Sin Chae-Ho]. The Review of Korean Studies, 7 (1), 165-186. The Academy of Korean Studies

Ley 18/2018, de 20 de diciembre, de igualdad y protección integral contra la discriminación por razón de orientación sexual, expresión e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Panikkar, R. (2017). La experiencia filosófica de la India. Trotta

Park, S. (2009). Chang Ji-yeon's "Betrayal" and Shin Chae-ho's "Martyrdom": As Continuation or Overcoming of Confucian World-View [La "traición" en Chang Ji-yeon y el "martirio" en Sin Chae-Ho como continuación o superación de la visión confuciana del mundo]. Korean Journal of Journalism & Communication Studies, 53 (2), 254-276. Korean Society For Journalism And Communication Studies

Racel, M. (2014). Okakura Kakuzō's Art History: Cross-Cultural Encounters, Hegelian Dialectics and Darwinian Evolution [Historia del arte en Okakura Kakuzō: encuentros transculturales, dialéctica hegeliana y evolución darwiniana]. Asian Review of World Histories, 2 (1), 17-45. Brill

Schmid, A. (2002). Korea Between Empire. 1895-1919 [Corea entre imperios. 1895-1919]. Columbia University Press

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ATTITUDES OF EU AND NON-EU TEACHERS ABOUT INCLUDING LGBTI MATTERS IN THEIR LESSONS

FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO
Universidad de Córdoba, España

CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL
Universidad de Córdoba, España

1. INTRODUCTION

Decades of fight and activism in the field of sexual and gender rights since the now-50-years-ago Stonewall riots have resulted in an improvement of the social, political, and health life conditions of millions of LGBTI[100] (umbrella term that encompasses lesbian, gay, bisexual, transgender, intersexual and other spectrums of sexual and gender identity) individuals across the world. As a result, since the 1980s the European Union (EU) law has provided a solid political framework for the security of the rights of LGBTI actors across the continent (Belavusau, 2020). In 1984, the European Parliament adopted its first resolution on discrimination based on sexual matters at the workplace, mainly as a means to favour the access to employment of gay people (European Parliament, 1984). More than a decade later, a new resolution on equal rights for gays and lesbians in Europe was passed (European Parliament, 1998), raising consciousness of the need to protect LGBTI individuals and setting a starting point for future LGBTI activism within Europe, such as the *Europe against AIDS* program between 1991 and 1993 (European Parliament, 1991) and the 1994 "Roth Report", which

[100] Other acronyms are used to refer to this collective (e.g., LGTB, LGBT+, LGBTIQ+; National LGBTQIA+ Health Education Center, 2018). Nevertheless, for the purpose of this study "LGBTI" will be employed consistently.

identified the challenges faced by homosexual individuals at that time and encouraged further fight against discrimination based on sexual orientation (Tryfonidou, 2018). Today, LGBTI people equality and non-discrimination toward them is claimed to be a core value of the EU (European Commission, 2021), and with this objective in mind the "LGBTIQ Equality Strategy 2020-2025" is developed to secure the protection of the LGBTI community (European Commission, 2020b).

In this light, Mészáros (2017) revises the ideological structure of European LGBTI activism from an East-Central European prism, addressing the conflicts faced by mainstream European LGBTI and feminist voices and providing a critical analysis of the sexual rights of the community on the European level. The author mentions the Yogyakarta Principles (2017), which "offers 29 principles about the application of international human rights law in relation to [LGBTI] issues" including "exclusion, discrimination, [and] violence" against the LGBTI community and describing possible solutions based on "the respect of human rights principles" (Mészáros, 2017, p. 47), to show how the LGBTI ideologies and activism of the EU "is based on an individualistic human rights approach that focuses on identity politics, and interprets the diversity and oppression in society in terms of group belonging, identity, privilege, and intersectionality[101]".

Unfortunately, these years of progress have turned into serious waves of resistance to what has been labelled as 'LGBTI ideology' or 'gender ideology' in several parts of Europe (Kuhar & Paternotte, 2017), a form of anti-LGBTI rhetoric leading to increasing discrimination and even physical abuse towards members of this community in countries allegedly committed to the principles of social equality, freedom, inclusion, tolerance, and non-discrimination of the EU (European Commission, 2020a). In Poland, for instance, there are worldwide examples of discrimination towards LGBTI people when accessing public services, whereas in Spain there have been some proposals to veto teachers and

[101] "[I]ntersectionality views categories of race, class, gender, sexuality, class, nation, ability, ethnicity, and age – among others – as interrelated and mutually shaping one another", it is "a way of understanding and explaining complexity in the world, in people, and in human experiences" (Collins & Bilge, 2020, p. 18).

schools to address issues like gender equality and sexual diversity (Álvarez-Rodríguez, 2020; Cornejo-Valle & Pichardo, 2020; Wilson, 2020). In this line, Takács (2015) reveals certain widespread trends regarding the perceptions of discrimination of LGBTI individuals in Europe, including offensive language toward them, casual jokes in their daily lives, aversion, threats, harassment, and even physical and/or sexual violence.

Out of the EU, the situation appears to be not much easier, with increasing hate crimes against LGBTI people in countries like the United Kingdom (Allen et al., 2020) and growing political homophobia in Russia that have been translated into the adoption of the federal law against what has been labelled as "gay propaganda" (Moss, 2021). These anti-LGBTI actions, though, are also resulting in waves of backlash, with social movements attempting to improve the situation of this community (e.g., Baker et al., 2020; Charles et al., 2018).

UNESCO (2018) advocates for comprehensive sexuality and gender education for young generations to provide them with reliable information and skills and to prepare them for a safe and fulfilling life regarding their sexual well-being. In this light, some countries, such as the UK (UK Government, 2019), regulate this training as compulsory in Primary and Secondary Education. However, research is scarce when analysing the attitudes of teachers about the inclusion of LGBTI matters in their lessons (e.g., Carlile, 2020; Garron & Logan, 2020) considering the impact they can have on learners (Christophel, 1990); furthermore, no studies compare their opinions between those from EU countries and those from non-EU territories.

This study aims at comparing the attitudes of EU and non-EU teachers regarding the inclusion of LGBTI matters in their lessons. Four hypotheses are proposed for this purpose:

- Hypothesis 1 (H1): Teachers' attitudes are generally positive concerning the inclusion of LGBTI matters in their lessons.
- Hypothesis 2 (H2): Teachers from EU countries have better attitudes concerning the inclusion of LGBTI matters in their lessons than teachers from non-EU countries.

– Hypothesis 3 (H3): Among teachers from EU countries, those identifying as LGBTI have better attitudes concerning the inclusion of LGBTI matters in their lessons than those identifying as non-LGBTI.

– Hypothesis 4 (H4): Among teachers from non-EU countries, those identifying as LGBTI have better attitudes concerning the inclusion of LGBTI matters in their lessons than those identifying as non-LGBTI.

2. METHOD

2.1. Research design

The design of this study was developed under an approach of quantitative research, and a method that was both descriptive and correlational.

2.2. Instrument and data collection

A questionnaire was designed for both pre-service and in-service teachers to understand their attitudes regarding the introduction of LGBTI issues in their lessons, regardless the educational stage they teach or would teach. A group of experts was selected (2 experts in Education and 1 expert in Psychopedagogy) to carry out the validation using the Delphi method (Hsu & Sandford, 2007). A total of 7 items were derived as showing acceptable content validity.

The final questionnaire consisted of two parts: (1) demographic information, and (2) attitudes towards the inclusion of LGBTI issues into education. The first part was used to obtain participants' demographic information (age, nationality, gender, sexual-gender orientation, occupation, and educational stage where they teach or would teach). Part 2, as stated, was used to measure the participants' perceptions of including LGBTI issues into their lessons. Responses in part 2 were scored on a 4-point Likert scale: "strongly disagree" (1), "disagree" (2), "agree" (3), and "strongly agree" (4). The questionnaire was voluntary and anonymous, which encouraged honest answers.

The questionnaire was administered in the Spring Semester of 2020 (April-June 2020), and distributed online via Google Forms, considering the advantages stated by Phellas et al. (2011).

2.3. Context and participants

To study teachers' attitudes towards the introduction of LGBTI issues in their lessons a non-probabilistic sample was used, and the results were obtained from the aforementioned online questionnaire.

Data were gathered from both pre-service and in-service teachers (n = 445), out of whom 375 (84.27%) are from EU countries (i.e., Austria, Cyprus, Denmark, the Netherlands, Spain, Finland, France, Greece, Germany, Poland, and Ukraine), and 70 (15.73%) are from non-EU countries (i.e., Albania, Argentina, Australia, Canada, Philippines, India, Indonesia, Israel, Japan, New Zealand, Nigeria, Russia, El Salvador, South Africa, the United Kingdom, the United States, and Vietnam). The mean age of the participants was 33.80 years old (SD = 11,136), with a range from 18 to 70 years, and 69.0% (n = 307) were women, 29.7% (n = 132) were men, and 1.1% (n = 5) were non-binary, while 0.2% (n = 1) preferred not to answer. Moreover, 305 participants (68.54%) identified as non-LGBTI, 118 (26.52%) identified as LGBTI, and 22 (4.94%) preferred not to pro-vide this information.

Participants consisted of in-service teachers (n = 276, 62.0%) and pre-service teachers (n = 153, 34.4%), while 16 participants (3.6%) answered 'other.' Finally, regarding the educational stage the participants teach or would teach, the distribution is as follows: 7.2% Early Childhood Education (n = 32), 25.4% Primary Education (n = 113), 44.5% Secondary Education (n = 198), 16.0% Higher Education (n = 71), 2.2% multiple levels (n = 10), and 3.4% in other contexts (n =15).

2.4. Data analysis

The data obtained were analysed by using IBM SPSS Statistics V24.0 for MacOs. The internal reliability coefficient for the instrument was tested through Cronbach's alpha. All negatively keyed items (Q02 and

Q06) were recoded before alpha coefficients could be computed so that all items ran in the same direction.

Internal consistency reliability was excellent, with Cronbach's alpha of .928 for the whole scale. The internal reliability statistics through Cronbach's alpha if item is dropped is presented in Table 1.

***TABLE 1**. Cronbach's alpha if item is dropped*

Item	Cronbach's alpha if item is dropped
Q01. I consider that educating in affective/sexual diversity is necessary at any educational stage.	.908
Q02. I consider that talking about LGTBI issues in the classroom violates students' basic right to education.	.926
Q03. I consider that talking about LGTBI issues in the classroom allows students to enrich themselves as individuals by learning the variety of affective-sexual options that exist.	.906
Q04. I consider that talking about LGTBI issues in the classroom can help LGTBI students know themselves better.	.908
Q05. I consider that talking about LGTBI issues in the classroom can be a "way out" for those LGTBI students who suffer from bullying because of their gender identity or sexual orientation.	.918
Q06. I consider that talking about LGTBI issues in the classroom can affect negatively the gender identity or sexual orientation of non-LGTBI students.	.930
Q07. I consider that teacher training needs to prepare teachers to talk about LGTBI issues in the classroom.	.920

Source: own elaboration

Finally, to investigate teachers' attitudes regarding the introduction of LGBTI issues in their lessons, mean comparisons between groups have been analysed through parametric Student's *t* test for independent samples. More specifically, to determine significant differences among participants in relation to their context (EU vs non-EU) to address H2, H3 and H4 Student's *t* test for independent samples has been applied. Statistical mean values were accepted whenever $p < 0.05$ (Sokal & Rohlf, 1995).

3. RESULTS

3.1. TEACHERS' ATTITUDES REGARDING LGBTI ISSUES IN EDUCATION

Teachers' attitudes towards the inclusion of LGBTI matters in their lessons are presented in Table 2, which includes the descriptive statistical data considering the different items.

***TABLE 2**. Descriptive statistics per item*

Item	N	%				M	SD
		TD	D	A	TA		
Q01	445	8.8	4.5	15.5	71.2	3.49	.931
Q02	445	5.2	1.3	10.1	83.4	3.72	.736
Q03	445	7.4	4.3	11.2	77.1	3.58	.881
Q04	445	5.2	5.4	13.0	76.4	3.61	.811
Q05	445	5.4	5.2	21.1	68.3	3.52	.823
Q06	445	6.1	3.6	10.8	79.6	3.64	.818
Q07	445	7.0	4.3	16.9	71.9	3.54	.868

Note: TD = Totally disagree, D = Disagree, A = Agree, TA = Agree.
Source: own elaboration

As shown in the descriptive statistics per item, it should be highlighted that, in global terms, all the participants present a remarkable positive attitude towards the inclusion of LGBTI issues in education. In fact, the mean answer for all the items is around 3.50 or over this value out of a maximum of 4. In this light, the item with the lowest mean score (3.49) is Q01 (I consider that educating in affective/sexual diversity is necessary at any educational stage), while the item with the highest mean score is the recoded Q02, regarding the fact that talking about LGBTI issues in the classroom does not violate students' basic right to education, but these matters should be part of education.

3.2. Differences between EU and non-EU teachers

Student's *t* test for independent samples was used to analyze whether there are statistically significant differences teachers regarding their attitudes towards LGBTI contents in education with regard to being from the European Union or from a non-EU country. All items present statistically significant differences ($p < 0.05$) except for Q07 (see Table 3).

***TABLE 3**. Descriptive statistics per item*

Item	EU / non-EU	*N*	M	DT	t	p*
Q01	EU	375	3.57	.843	3.376	.001
	non-EU	70	3.06	1.226		
Q02	EU	375	3.79	.647	3.653	.000
	non-EU	70	3.33	1.018		
Q03	EU	375	3.67	.789	4.085	.000
	non-EU	70	3.09	1.151		
Q04	EU	375	3.67	.751	3.252	.002
	non-EU	70	3.26	1.017		
Q05	EU	375	3.61	.748	4.275	.000
	non-EU	70	3.06	1.034		
Q06	EU	375	3.71	.734	3.175	.002
	non-EU	70	3.27	1.102		
Q07	EU	375	3.55	.851	.839	.402
	non-EU	70	3.46	.958		

Source: own elaboration

As shown in Table 3, it is interesting to see that EU teachers perform higher than non-EU teachers in all items – even in Q07 where there are no significant differences. In all cases, however, general attitudes of all the participants are quite positive, as all the mean scores are over 3 out of 4.

3.3. Differences between LGBTI and non-LGBTI teachers from the European Union

After presenting teachers' attitudes towards LGBTI issues comparing their origins (EU vs non-EU), it is also relevant to investigate whether gender and sexual orientation has an impact on their attitudes. For this

purpose, in this section we analyse the differences considering gender and sexual orientation of only European teachers. The re-searchers used Student's independent samples *t* test to study if there is any statistically significant difference among LGBTI and non-LGBTI teachers from the European Union (Table 4).

***TABLE 4**. Student* t *test between LGBTI teachers and non-LGBTI teachers from the European Union*

Item	LGBTI / non-LGBTI	*N*	M	DT	t	p*
Q01	LGBTI	97	3.87	.471	-5.181	.000
	non-LGBTI	259	3.48	.925		
Q02	LGBTI	97	4.00	.000	-6.021	.000
	non-LGBTI	259	3.72	.753		
Q03	LGBTI	97	3.95	.265	-5.874	.000
	non-LGBTI	259	3.59	.891		
Q04	LGBTI	97	3.96	.200	-6.629	.000
	non-LGBTI	259	3.59	.842		
Q05	LGBTI	97	3.87	.399	-5.210	.000
	non-LGBTI	259	3.53	.827		
Q06	LGBTI	97	3.89	.497	-3.282	.001
	non-LGBTI	259	3.66	.784		
Q07	LGBTI	97	3.87	.342	-5.902	.000
	non-LGBTI	259	3.47	.908		

Source: own elaboration

Table 4 shows that there are statistically significant differences ($p < 0.05$) between groups in all items. The findings indicate that LGBTI EU teachers are more aware of the importance of all the constructs regarding introducing LGBTI issues in their lessons, being near the maximum score (range 3.87-4.00) in all the items. Nevertheless, non-LGBTI EU teachers also show a very positive attitude in all items, as all of them score around or over 3.5 out of 4.

3.4. Differences between LGBTI and non-LGBTI teachers from non-European Countries

Similar to the previous section, here we analyse the differences considering gender and sexual orientation of only non-European teachers. The

researchers used Student's independent samples *t* test to study whether there are statistically significant differences among LGBTI and non-LGBTI teachers from the non-European countries (Table 5).

***TABLE 5**. Student* t *test between LGBTI teachers and non-LGBTI teachers from non-EU countries*

Item	LGBTI / non-LGBTI	N	M	DT	t	p*
Q01	LGBTI	21	3.81	.512	-4.941	.000
	non-LGBTI	46	2.72	1.294		
Q02	LGBTI	21	3.90	.301	-4.642	.000
	non-LGBTI	46	3.07	1.143		
Q03	LGBTI	21	3.71	.644	-3.899	.000
	non-LGBTI	46	2.83	1.217		
Q04	LGBTI	21	3.86	.359	-4.554	.000
	non-LGBTI	46	3.02	1.125		
Q05	LGBTI	21	3.76	.436	-5.303	.000
	non-LGBTI	46	2.78	1.073		
Q06	LGBTI	21	3.76	.539	-3.409	.001
	non-LGBTI	46	3.02	1.238		
Q07	LGBTI	21	3.86	.359	-3.218	.002
	non-LGBTI	46	3.28	1.089		

Source: own elaboration

As it happened with EU teachers, all items show statistically significant differences ($p < 0.05$) between groups in all items. Similarly, the findings indicate that LGBTI teachers are more aware than non-LGBTI teachers of the importance of introducing LGBTI issues in their lessons (range 3.71-3.90) in all items. Non-LGBTI non-EU teachers show a variable response to the items, being all of them around 3 and ranging from 2.72 to 3.28).

4. DISCUSSION

Several studies (i.e., Baricevic & Kashubeck-West, 2019; de Palma & Jennett, 2010; Ferfolja & Robinson, 2004; Pérez-Fernández et al., 2021; Walters & Hayes, 1998) have found that LGBTI learners usually face homophobic and violent attacks in educational centres, which derives

in very negative schooling experiences for the learners. In recent years, a change to introduce issues related to non-normative gender and sexual diversity in teacher training is internationally recognized (Nzimande, 2015). In this light, Jones (2019, p. 286) states that "Education – largely controlled by governments and international religious organisations – is the key industry in which politicised battles over lesbian, gay, bisexual, transgender and intersex (LGBTI) people are now being fought".

This chapter has aimed at comparing self-reported attitudes of EU and non-EU teachers regarding the inclusion of LGBTI matters in their lessons. To this purpose, four initial hypotheses were established, intending to reveal whether there are significant differences between teachers from EU countries and non-EU countries. H1 (*Teachers' attitudes are generally positive concerning the inclusion of LGBTI matters in their lessons*) was built on the idea teachers, regardless of their context, country of origin or background, would have been trained to promote respect and equality among students notwithstanding their race, religion, gender identity and sexual orientation. In this sense, H1 has been corroborated, as shown in Table 2. Respondents revealed a positive attitude towards the inclusion of LGBTI issues in education, with high values for the items in the questionnaire. These results are in line with the scarce previous literature on the field that confirms that teachers consider relevant the inclusion of LGBTI themes in education (Palacios-Hidalgo, 2020).

H2 (Teachers from EU countries have better attitudes concerning the inclusion of LGBTI matters in their lessons than teachers from non-EU countries) was formulated based on the premise that the promotion of equality, security of rights, and non-discrimination developed by the EU (European Commission, 2020b, 2020a, 2021) would result in teachers from EU countries having more positive attitudes than their counterparts. This hypothesis has also been corroborated, as the responses of EU teachers have higher values in all the items. This may hint at the fact teachers within the EU are aware of the values of the institution as well as the need to promote equality and respect among their students. Nevertheless, the opinions of teachers from non-EU countries are also positive in all the items, which is encouraging considering the

discriminatory practices that LGBTI people face in some of the countries of the respondents – such as Russia (Moss, 2021), Nigeria (Okanlawon, 2020) or Indonesia (Ridwan & Wu, 2018). In this light, it is worth mentioning that significant differences were found in favour of EU teachers for all the items except for Q07 (see Table 3), meaning that all participants, regardless of belonging to EU or non-EU countries, consider that teacher education needs to prepare teachers to discuss LGTBI issues in the classroom, an inspiring conclusion regarding the rise of anti-LGBTI discourses across the globe (Kuhar & Paternotte, 2017; McKinnon, 2017; Takács, 2015).

H3 (Among teachers from EU countries, those identifying as LGBTI have better attitudes concerning the inclusion of LGBTI matters in their lessons than those identifying as non-LGBTI) and H4 (Among teachers from non-EU countries, those identifying as LGBTI have better attitudes concerning the inclusion of LGBTI matters in their lessons than those identifying as non-LGBTI) were formulated considering that LGBTI teachers are more eager to address LGBTI topics in their lessons because they are part of the LGBTI community. Both H3 and H4 have been corroborated, as presented in Table 4 and Table 5 respectively. On the one hand, LGBTI teachers from the EU reveal more positive attitudes towards introducing this kind of issues in their lessons than non-LGBTI, and in fact, significant differences are revealed in all the items analysed (see Table 4); nevertheless, teachers that do not consider themselves as part of the LGBTI also show positive opinions. On the other hand, LGBTI teachers from non-EU nations also manifest a similar positive attitude about the importance of introducing these matters in their teaching, whereas the opinions of non-LGBTIs are not that positive (but either negative) in the case of these countries (cf. Table 4 and Table 5). In this light, the findings show that teachers taking part in the study have a generally positive attitude towards including LGBTI matters in their lessons.

5. CONCLUSIONS

Research is scarce when analysing the attitudes of teachers about the inclusion of LGBTI matters in their lessons, and to the authors' knowledge this chapter is the first study comparing attitudes and perceptions between teachers from EU countries and those from non-EU territories.

Findings of this study have shown a widespread positive attitude among the surveyed teachers regardless of their belonging to the EU. Despite the clear differences in terms of attitudes found in favour of EU and LGBTI teachers, the situation towards addressing issues like gender equality and sexual diversity seems inspiring. This, hopefully, will be someday translated into a real inclusion of LGBTI themes in education and, eventually, contribute to eradicating discrimination based on sexual and gender identity at schools.

Nonetheless, the findings presented in this chapter should be interpreted considering three limitations. First, future research should consider recruiting participants from different specific institutions and sociocultural backgrounds so comparisons with the current research could be carried out. Second, the study is only quantitative, and qualitative data could complement these quantitative results, as it may warrant more potential independent variables. Third, the quantitative findings were only based on self-reported data, so they may be affected by respondents' subjective opinions about the phenomena studied. For this reason, future studies should also consider obtaining data through additional sources (i.e., interviews, focus groups, observations) to obtain more reliable data. Fourth, research should also consider examining whether there are significant differences between LGBTI teachers from EU countries and LGBTI teachers from non-EU countries since this analysis could provide more insights into the core values of the EU and the attitudes of countries that do not belong to this supranational institution.

Finally, it must be highlighted that the findings of this study reveal that teachers generally have good attitudes, although opinions are more positive in the case of teachers from EU countries. Nonetheless, further information and specific teacher training in the field of LGBTI matters

are still necessary at the global level to guarantee comprehensive sexuality and gender education around the world.

6. ETHICAL STATEMENT

The authors declare no conflict of interest. The authors testify that the content of this paper presents an accurate account of the work performed as well as an objective discussion of its significance. Authors designed the materials for data collection, and informed consent was obtained from the participants, whose responses were collected on a strictly voluntary and anonymous basis.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

This paper was partially supported by the Spanish Ministry of Education under the Resolución de 5 de diciembre de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para la formación de profesorado universitario, de los Subprogramas de Formación y de Movilidad incluidos en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

8. REFERENCES

Allen, G., Zayed, Y., & Lees, R. (2020). *Hate crime statistics*. UK Parliament. https://bit.ly/3b9yqMK

Álvarez-Rodríguez, I. (2020, March 5). *Debatiendo la constitucionalidad del pin parental* [conference paper]. Constitucionalidad del Pin Parental. ¿Adoctrinamiento o educación en valores? https://bit.ly/33NTMKf

Baker, J. E., Clancy, K. A., & Clancy, B. (2020). Putin as gay icon? Memes as a tactic in Russian LGBT+ activism. In R. Buyantueva & M. Shevtsova (Eds.), *LGBTQ+ activism in Central and Eastern Europe: Resistance, representation and identity* (pp. 209–233). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20401-3_9

Baricevic, M. L., & Kashubeck-West, S. (2019). They matter: Sexual orientation microaggressions in high school. *Journal of LGBT Youth, 16*(1), 83–106. https://doi.org/10.1080/19361653.2018.1534632

Belavusau, U. (2020). Legislative and judicial politics of LGBT rights in the European Union. *The Oxford Encyclopedia of LGBT Politics and Policy*, 1–14. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1309

Carlile, A. (2020). Teacher experiences of LGBTQ-inclusive education in primary schools serving faith communities in England, UK. *Pedagogy, Culture & Society, 28*(4), 625–644. https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1681496

Charles, N., Wadia, K., Ferrer-Fons, M., & Allaste, A. A. (2018). 'I'm a feminist, I'm not ashamed and I'm proud': Young people's activism and feminist identities in Estonia, Spain and the UK. *Women's Studies International Forum, 67*, 23–29. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2017.11.008

Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education, 39*(4), 323–340. https://doi.org/10.1080/03634529009378813

Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2nd ed.). Polity Press. https://bit.ly/3dYDR2P

Cornejo-Valle, M., & Pichardo, J. I. (2020). The ultraconservative agenda against sexual rights in Spain: A Catholic repertoire of contention to reframe public concerns. In M. Derks & M. Van den Berg (Eds.), *Public discourses about homosexuality and religion in Europe and beyond* (pp. 219–239). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56326-4_10

de Palma, R., & Jennett, M. (2010). Homophobia, transphobia and culture: Deconstructing heteronormativity in English primary schools. *Intercultural Education, 21*(1), 15–26. https://doi.org/10.1080/14675980903491858

European Commission. (2020a). *The European Union: What it is and what it does*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2775/41083

European Commission. (2020b). *Union of Equality: LGBTIQ Equality Strategy 2020-2025*. European Commission. https://bit.ly/3sYKOoP

European Commission. (2021). *Todos diferentes. Todos iguales. #EU4LGBTI*. European Commission. https://bit.ly/2Oy7H3q

European Parliament. (1984). Resolution on sexual discrimination at the workplace. *Official Journal of the European Communities, OJ C104*, 46–48. https://bit.ly/3uNT2Sf

European Parliament. (1991). Legislative resolution embodying the opinion of the European Parliament on the proposal from the Commission to the Council for a decision of the Council and the Ministers for Health meeting within the Council adopting a plan of action in the framework of the 1991-1993 "Europe against AIDS" programme. *Official Journal of the European Communities, OJ C 158*, 54–54. https://bit.ly/3q3HGpT

European Parliament. (1998). Resolution on equal rights for gays and lesbians in the EC. *Official Journal of the European Communities, C 313*, 186–188. https://bit.ly/2MBEzrm

Ferfolja, T., & Robinson, K. H. (2004). Why anti-homophobia education in teacher education? Perspectives from Australian teacher educators. *Teaching Education, 15*(1), 9–25. https://doi.org/10.1080/1047621042000179961

Garron, K. S., & Logan, S. R. (2020). Queering the curriculum: An exploratory study of teachers' perceptions on integrating LGBTQ+-inclusive curriculum. In A. Sanders, L. Isbell, & K. Dixon (Eds.), *Incorporating LGBTQ+ identities in K-12 curriculum and policy* (pp. 164–197). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1404-7.ch006

Hsu, C.-C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research, & Evaluation, 12*(10), 1–8. https://doi.org/10.7275/pdz9-th90

Jones, T. (2019). A global human rights approach to pre-service teacher education on LGBTIs. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 47*(3), 286–308. https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1555793

Kuhar, R., & Paternotte, D. (Eds.). (2017). *Anti-gender campaigns in Europe: Mobilizing against equality*. Rowman & Littlefield.

Mckinnon, S. J. (2017). Anti-LGBT rights campaigns and the figure of the child. *Australian Women's History Network*, 1–3. https://bit.ly/3kW5yL8

Mészáros, G. (2017). Reconsidering the identity approach of the EU LGBT+ architecture from a feminist perspective. In E. Kováts (Ed.), *The future of the European Union: Feminist perspectives from East-Central Europe* (pp. 46–56). Friedrich-Ebert-Stiftung. https://bit.ly/2NJY1D5

Moss, K. (2021). Russia's queer science, or how anti-LGBT scholarship is made. *The Russian Review, 80*(1), 17–36. https://doi.org/10.1111/russ.12296

National LGBTQIA+ Health Education Center. (2018, March 22). *Glosario de términos LGBT para equipos de atención a la salud*. National LGBTQIA+ Health Education Center. https://bit.ly/3dYURG4

Nzimande, N. (2015). Teaching pre-service teachers about LGBTI issues: Transforming the self. *Agenda, 29*(1), 74–80. https://doi.org/10.1080/10130950.2015.1010299

Okanlawon, K. (2020). Homophobia in Nigerian schools and universities: Victimization, mental health issues, resilience of the LGBT students and support from straight allies. A literature review. *Journal of LGBT Youth*, 1–33. https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1749211

Palacios-Hidalgo, F. J. (2020). Video-based analysis of pre-service primary bilingual teachers' perceptions about the inclusion of gender and LGBT+ issues in the EFL classroom. *Sixth International Conference on E-Learning (Econf)*, 110–114. https://doi.org/10.1109/econf51404.2020.9385471

Pérez-Fernández, P. D., Fernández-Rodríguez, M., García-Vega, E., & Guerra-Mora, P. (2021). Acoso escolar y autoconcepto en personas trans. *Revista de Investigación Educativa, 39*(1), 189–208. https://doi.org/10.6018/rie.420001

Phellas, C. N., Bloch, A., & Seale, C. (2011). Structured methods: Interviews, questionnaires and observation. In C. Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 181–205). Sage. https://bit.ly/32jftmH

Ridwan, R., & Wu, J. (2018). "Being young and LGBT, what could be worse?" Analysis of youth LGBT activism in Indonesia: Challenges and ways forward. *Gender & Development, 26*(1), 121–138. https://doi.org/10.1080/13552074.2018.1429103

Sokal, R. R., & Rohlf, F. J. (1995). *Biometric* (3rd ed.). W. H. Freeman.

Takács, J. (2015). *Homophobia and genderphobia in the European Union. Policy contexts and empirical evidence*. Swedish Institute for European Policy Studies. https://bit.ly/308eymI

The Yogyakarta Principles. (2017). *The Yogyakarta Principles plus 10. Additional principles and state obligations on the application of international human rights law in relation to sexual orientation, gender identity, gender expression and sex characteristics to complement the Yogyakarta*. The Yogyakarta Principles. https://bit.ly/2AAKrdj

Tryfonidou, A. (2018). The impact of the framework equality directive on the protection of the LGB persons and same-sex couples from discrimination under EU law. In U. Belavusau & K. Henrard (Eds.), *EU anti-discrimination law beyond gender* (pp. 229–248). Hart Publishing. https://bit.ly/3bRxR9t

UK Government. (2019). *Relationships education, relationships and sex education (RSE) and health education. Statutory guidance for governing bodies, proprietors, head teachers, principals, senior leadership teams, teachers*. UK Government. https://bit.ly/31M3kou

UNESCO. (2018). International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. UNESCO. https://bit.ly/2NX4KG4

Walters, A. S., & Hayes, D. M. (1998). Homophobia within schools: Challenging the culturally sanctioned dismissal of gay students and colleagues. *Journal of Homosexuality, 35*(2), 1–23. https://doi.org/10.1300/J082v35n02_01

Wilson, K. (2020). Attitudes toward LGBT people and their rights in Europe. *The Oxford Encyclopedia of LGBT Politics and Policy*, 1–24. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1335

LEGITIMACIÓN DE LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO/SEXO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL USO DEL ÁLBUM ILUSTRADO EN LENGUA INGLESA

ROCÍO DOMENE BENITO
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

En los albores del segundo decenio del siglo XXI, la inclusión de la perspectiva de género/sexo debe ser de cumplimiento generalizado en cualquier campo de investigación y en cualquier faceta tanto de la esfera pública como de la privada del ser humano. Sin embargo, todavía hoy, encontramos muchos casos donde esta premisa no se contempla o se hace de manera aislada e incluso marginal. Ante tal panorama, el principal objetivo de esta investigación será legitimar y proporcionar argumentos sólidos para la inclusión de la perspectiva de género/sexo en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid a través de un taller de justificación de selección de lecturas y posibles aplicaciones didácticas por parte de futuros egresados/as donde se incluya la citada perspectiva.

Por lo que respecta a la estructura de nuestra investigación, en primer lugar, se proporciona un marco teórico sobre el estado de la cuestión en lo concerniente a la acuciante necesidad de la inclusión de la perspectiva de género/sexo en la investigación y docencia en ciencias sociales y sus vicisitudes, con especial relevancia en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid donde se llevó a cabo la intervención. Dicha intervención se centró en la elaboración de planes de lectura en lengua inglesa dirigidos a alumnado del segundo ciclo de educación infantil de Castilla y León (3-6 años) a través de un

taller de selección de materiales didácticos (álbumes ilustrados), encuadrado dentro del marco competencial de contenidos y de objetivos básicos de la asignatura troncal de segundo curso: Aprendizaje temprano de una lengua extranjera (6ECTS). Una vez examinada la fundamentación teórica y situacional de nuestra investigación, se presenta una propuesta de aula compuesta de las siguientes partes: (1) contextualización: descripción del tipo de alumnado con el que se realizó la intervención, (2) diseño y planificación de sesiones: configuración del taller y las tres sesiones que lo compusieron, así como sus objetivos, metodología y otras particularidades. En este hilo argumentativo, la primera de las sesiones se planteó como una primera aproximación teórico-reflexiva basada en la exposición de los planes diseñados por el profesorado, que integraban las diferentes lecturas propuestas para cada curso atendiendo a los siguientes parámetros: adecuación del álbum ilustrado como material didáctico, inclusión de la perspectiva de género/sexo, correlación de los materiales con los contenidos y objetivos del segundo ciclo de educación infantil y criterios de selección de índole personal y profesional como futuro/a docente, en la segunda se llevó a cabo la tarea de comprobar el cumplimiento o no de las premisas anteriormente descritas, la tercera tuvo como foco de interés la elaboración de actividades basadas en las lecturas y la cuarta constituyó una asamblea grupal para mostrar las conclusiones extraídas del taller, (3) presentación de resultados: descripción de los resultados obtenidos en las tres sesiones y (4) discusión de resultados: análisis de los resultados que arrojaron las tres sesiones y sus ventajas en la aplicación educativa, así como sus posibles limitaciones o mejoras.

2. INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO/SEXO EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Docencia e investigación son dos parámetros íntimamente relacionados e interconectados en la labor del Personal Docente e Investigador (PDI), pero también en la labor docente de los egresados/as en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil. Al calor de esta afirmación, estableceremos, en primera instancia, unas razones sólidas para incluir esta perspectiva en la docencia e investigación en ciencias sociales, rama

del conocimiento a la que pertenece el Grado de Maestro/a de Educación Infantil. Así pues, además del cumplimiento de la Constitución Española, que en su artículo 27 garantiza una educación para todos y todas, así como el desarrollo de la personalidad en el respeto a los valores democráticos, que no son otros, que proporcionar una educación de calidad y, para ello, es necesario y urgente incluir la perspectiva de género/sexo en nuestras investigaciones para la mejora docente tanto teórica como práctica, de intervención en el aula. A este principio de calidad, debemos sumar el del compromiso ético y social con la sociedad y que incluye, inexorablemente, la integración y la inclusión de las voces tradicionalmente minoritarias, denostadas y condenadas al ostracismo.

Una vez expuestas dos razones de calado para favorecer la inclusión de la perspectiva género/sexo en la investigación y docencia en ciencias sociales, nos detendremos en la nomenclatura, es decir, en la decisión de adoptar la denominación: género/sexo. Podríamos haber escogido solo sexo, solo género o el orden inverso sexo/género. Con el objeto de justificar nuestra opción, huelga decir, que es necesario tener claros los conceptos sexo y género. En el primer caso, se trata de una clasificación biológica donde intervienen los órganos reproductores o factores de origen medioambiental relacionados con los fenotipos. Por contra, el género se relaciona con comportamientos, actitudes o características que cambian con el tiempo y de acuerdo al paradigma social vigente. Cabe tener en cuenta su naturaleza como intersección, ya que el género se combina con otras categorías sociales como la edad, la etnia o el sexo. Tras estas especificidades, constatamos que es evidente que se trata de dos categorías con lazos estrechos y que no son independientes entre sí. De la misma opinión es Díaz que sigue a Fausto-Sterling (2006) al afirmar que el género y el sexo son "fenómenos simultáneamente biológicos y sociales". Finalmente, en lo referente al orden, hemos decidido incluir género ya que advertimos, a nuestro juicio, que los elementos sociales prevalecen y adquieren un mayor interés.

Díaz (2016) define la perspectiva de género en los siguientes términos:

> "La perspectiva de género es una mirada sobre la vida social y política dirigida a poner de manifiesto cómo las normas, las prácticas y las estructuras sociales, políticas y económicas, en principio, pueden afectar y, de hecho, normalmente lo hacen, de manera diferente a mujeres y varones y/o a ciertos grupos de mujeres. Esa diferencia suele convertirse en discriminación".

Como podemos vislumbrar, las diferencias que cita la investigadora leonesa no adquieren un cariz integrador y enriquecedor, sino más bien, todo lo contrario, y se transforma en discriminación. En alusión al verbo transformar, la inclusión de esta perspectiva es esencial y eficaz para visibilizar el papel de la mujer en la investigación, en la docencia y en todos los campos del conocimiento, así como de la esfera pública y privada. Por ello, se hace necesaria una transformación en los criterios que utilicemos en nuestras investigaciones y docencia, una amplitud de miras y, por ende, una perspectiva más vasta y extensa.

Tras estas aclaraciones previas, examinaremos las fases en la incorporación del género a la ciencia propuestas por Harding (1987) y que pueden ser aplicadas tanto a la investigación como a la docencia: (1) incluir mujeres en la investigación (añadimos docencia), (2) incorporar los puntos de vista y las experiencias de mujeres en la investigación (al igual que en el primer punto, añadimos docencia), (3) Evidenciar el sexismo/valores patriarcales que devienen del saber tradicional.

Seguidamente, adaptaremos este modelo al Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid y a la asignatura de Aprendizaje Temprano de una Lengua Extranjera y, en consecuencia, no solo a la investigación sino también a la docencia universitaria y a la de la etapa de educación infantil donde cabe reseñar la relevancia de la inclusión de la perspectiva de género/sexo desde edades tempranas.

2.1. Inclusión de la perspectiva de género/sexo en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid

- De reciente publicación, en *Humanizar la educación* (Bona, 2021) se reivindica el especial interés que tiene la educación infantil y la tradicional visión de etapa vinculada al juego. Sin embargo, es un periodo de construcción de identidad y

personalidad: los juguetes que les proporcionamos, las lecturas que pueden encontrar en los rincones destinados a ello, los materiales, etc, no son una cuestión baladí, sino más bien una decisión altamente significativa que forjará la configuración de la ciudadanía y las futuras generaciones. Por ello, la inclusión de la perspectiva de género/sexo en este grado es de suma importancia, ya que, al integrarla en las distintas asignaturas y módulos de los estudios conducentes a la consecución de este título, se dota a los futuros y futuras egresados/as de herramientas y técnicas para imbricar esta perspectiva tanto en su investigación como en su docencia.

– Una de las competencias generales que debe adquirir un egresado/a en el Grado de Educación Infantil en la Universidad de Valladolid es la concerniente al desarrollo de un compromiso ético con la sociedad en calidad de formador/a de nuevas generaciones. Entre las singularidades de tal compromiso destacamos la interpretación reflexiva y analítica de la realidad intercultural, el fomento de valores democráticos y la toma de conciencia de la igualdad entre hombres y mujeres. En este sentido, a tenor de estas premisas, observamos cómo la inclusión y el afianzamiento de la perspectiva de género/sexo en los planes de estudio del grado deben ser abordados y, con ello, las planificaciones docentes del profesorado de educación superior. A tal respecto, analizaremos seguidamente la asignatura: Aprendizaje temprano de una lengua extranjera y cómo podemos incluir la perspectiva de género/sexo en la docencia de la esta materia.

2.2. Aprendizaje temprano de una lengua extranjera

– La asignatura Aprendizaje Temprano de Lengua Extranjera Inglés forma parte del Módulo Didáctico Disciplinar del Grado de Maestro -o Maestra- en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid. Se trata de una materia obligatoria de 6 ECTS, encuadrada dentro de la docencia de segundo cuatrimestre del segundo curso escolar del Grado.

– En lo concerniente a la justificación de la inclusión de una materia de esta índole, la Guía Docente pertinente expone que la iniciación y exposición temprana a una lengua extranjera en nuestro país desde el segundo ciclo de infantil es una realidad insoslayable a lo largo y ancho de nuestra geografía y, por ende, en la comunidad autónoma de Castilla y León, de acuerdo con el Decreto 122/2007 de 27 de diciembre, que establece el currículo de segundo ciclo de educación infantil en la Comunidad de Castilla y León y que advierte de la primera aproximación a una lengua extranjera desde el primer curso, concretamente a la edad de 3 años. En líneas generales, se trata de una experiencia positiva y enriquecedora que ha favorecido el interés social y educativo por el desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural desde la más tierna infancia. Como consecuencia, podemos constatar la especial relevancia de formar al profesorado en esta ardua y a la vez apasionante tarea en la etapa de Educación Infantil. Para ello, esta materia se plantea como un espacio de reflexión y buenas prácticas donde mostrar distintas metodologías y enfoques que permitan realizar esa primera aproximación a una lengua extranjera tanto de forma oral como escrita en el segundo ciclo de Educación Infantil.

– Asimismo, las competencias que debe adquirir el estudiantado una vez finalizada la asignatura se resumen en estas básicas:

– Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza/aprendizaje (se comprobará en la selección de materiales y la propuesta de actividades y tareas).

– Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos (esencial en la selección de los materiales de forma justificada y crítica).

– Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el

aprendizaje (aspecto clave en el futuro trabajo como docente con grupos de trabajo interdisciplinares).

– De igual manera, es menester analizar algunos de los objetivos especificados en el plan de estudios de la asignatura:

– Conocer y comprender las teorías cognitivas que apoyan el proceso de adquisición de la lengua extranjera desde temprana edad, en una perspectiva plurilingüe e intercultural (este es un punto clave a la hora de realizar un adecuado plan de lecturas que acarrea una primera aproximación al inicio de la adquisición de una lengua extranjera, en este caso, el inglés).

– Programar actividades que favorezcan la comunicación verbal y no verbal en una lengua extranjera) del alumnado de Educación Infantil, así como su evaluación (prestar atención a la comunicación verbal y a la no verbal es esencial, sobre todo, en el uso del álbum ilustrado como soporte integrador de texto e imagen).

– Finalmente, en lo que atañe a los contenidos, la intervención planteada se contextualiza en el Bloque 3: Técnicas de enseñanza / aprendizaje de lengua extranjera en edades tempranas. Análisis y elaboración de materiales y más específicamente en aquel denominado: Los materiales para el aprendizaje temprano de lengua extranjera: tipos, características y criterios de selección y elaboración. Aquí será donde el alumnado en cuestión tendrá que analizar las lecturas propuestas por el profesorado y justificar si dicha selección es adecuada o no para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, no solo en aquellos aspectos asociados inherentemente al aprendizaje de lenguas sino también a la construcción del niño/a como ciudadano/a. Asimismo, la selección de lecturas realizada por el profesorado teniendo en cuenta la perspectiva de género/sexo será examinada y, en su caso, corroborada por el alumnado a través de una ficha de criterios que se muestra y se describe en el siguiente apartado. A la hora de integrar esta perspectiva se ha intentado seguir, en la medida de lo posible, las fases

descritas por Harding (1987) que fueron especificadas en secciones anteriores.

3. EL USO DEL ÁLBUM ILUSTRADO EN LENGUA INGLESA

Una vez examinada la importancia de la inclusión de la perspectiva de género/sexo en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid y concretamente en la asignatura de Aprendizaje Temprano de una Lengua Extranjera, centraremos nuestra atención en la manera en la que aplicaremos dicha perspectiva que será, como ya hemos comentado previamente, en el bloque 3 de contenidos que aboga por la relevancia de realizar una adecuada y pertinente selección de materiales para el aprendizaje temprano de la lengua extranjera. En este sentido, decidimos seleccionar el formato del álbum ilustrado por considerarse un recurso idóneo y sugerente en la enseñanza/aprendizaje de una lengua, una cultura, una literatura y una historia.

Fue en los años 80-90 del siglo pasado cuando se produce un resurgir del uso de la literatura en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras tras una serie de décadas donde los manuales de texto la habían relegado al ostracismo (Widdowson, 1984 y Duff y Maley, 1990). Ya en el siglo XXI, Paesani, Allen y Dupuy (2016) inciden en la notoriedad de los textos literarios. He aquí donde entra en juego el papel del álbum ilustrado como aconsejable y beneficioso soporte que combina texto e imagen (Nodelman, 1988, Duran, 2000).

Por todas estas razones, creemos que la literatura y concretamente las historias dirigidas al público infantil y juvenil encuadradas dentro del formato del álbum ilustrado, son materiales auténticos y apropiados para incluir la perspectiva de género/sexo tanto en la investigación como en la docencia de la didáctica de la lengua y la literatura a través de textos literarios. Asimismo, una vez seleccionado el formato debido a sus ventajas en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, nos centraremos en los criterios de selección de un determinado álbum. Para ello, nos serviremos de esta ficha, que también será analizada por nuestro alumnado de grado.

TABLA 1: *Criterios de selección de lecturas*

Criterios de selección
1) Adecuación del uso del album ilustrado (Nodelman, 1988) • Identificación con un/a protagonista infantil • Finales esperanzadores y felices • Literacidad narrativa y visual • Temáticas communes y familiares
2) Inclusión de la perspectiva de género/sexo (inspirada en Harding, 1987) • Presencia de escritoras e ilustradoras • Presencia de protagonistas femeninas • Representación de mujeres en distintos campos del conocimiento • Rechazo de los estereotipos de género
3) Adecuación a los contenidos y objetivos de la etapa de Educación Infantil • Conocimiento personal y autonomía • Conocimiento del entorno • Lenguas: comunicación y representación
4) Otros elementos de inclusión personal

Fuente: Elaboración propia

En la tabla precedente, hemos intentado sintetizar todos aquellos criterios divididos por bloques que, a nuestro juicio, deben examinarse a la hora de elaborar un plan de lectura dirigido al segundo curso de educación infantil (3-6 años).

Por lo que respecta al primer bloque, la intención es reafirmar la idoneidad del uso del álbum ilustrado. Para ello, se proponen una serie de parámetros inspirados en las premisas de Nodelman (1988) donde juega un papel altamente significativo el desarrollo de la literacidad tanto desde el prisma narrativo como visual (este último tan importante en la etapa de educación infantil), así como la identificación con un personaje de su edad o cultura. Seguidamente, el segundo bloque indica la necesidad de tener en cuenta la inclusión de la perspectiva de género/sexo en la selección de las lecturas atendiendo a aspectos como huir de la visión androcéntrica del mundo y dar voz a las mujeres (en este caso, niñas) protagonistas de sus propias historias y que se reflejan en sus logros en distintos campos de conocimiento o en el rechazo de los estereotipos de género que tradicionalmente han asociado una serie de características a los personajes femeninos y otras a los masculinos.

Cabe incidir que los distintos puntos para analizar los materiales han sido adaptados de las fases de la incorporación de la perspectiva de género/sexo de Harving (1987). En el tercer bloque, nos centramos específicamente en la etapa académica requerida y en la adecuación de la lectura a los contenidos y objetivos de la etapa. Finalmente, nos interesa el bloque número 4 por su libertad para añadir todos aquellos criterios que los y las futuras docentes consideren oportunos y/o necesarios.

4. PROPUESTA DE AULA

Tras la exposición un marco teórico cuyo objetivo principal era la legitimación de la inclusión de la perspectiva de género/sexo en la investigación y la docencia y su pertinencia en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil y en la asignatura donde se llevará a cabo la intervención, nos disponemos a realizar una breve contextualización del alumnado, una planificación, un diseño y una cronología exhaustivos de la intervención, para finalmente exponer los resultados y una detallada discusión de los mismos.

4.1. Contextualización

Como ya se ha comentado previamente, la intervención se llevó a cabo en la asignatura de segundo curso Aprendizaje temprano de una lengua extranjera. En este apartado de contextualización se persigue el objetivo de definir y delinear el tipo de alumnado al que se dirige la propuesta. En esta línea, la intervención se realizó con el único grupo de la asignatura compuesto por un total de 25 alumnas y alumnos, de los cuales 23 se identifican con el sexo femenino y 2 con el masculino. En cuanto a los orígenes, todos provienen de familias de clase media y de la comunidad castellano-leonesa, con la mayoría oriundos/as de Palencia y provincia. Por lo que respecta a la formación previa, cabe notar que es la primera asignatura del grado donde se les dota de técnicas, metodologías y herramientas para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en educación infantil. Asimismo, también es destacable que se distinguen tres casos provenientes de estudios de FP de Grado superior

y que ya han tenido un contacto tanto teórico como práctico de la etapa de infantil, pero no en la vertiente de la lengua inglesa.

Por tanto, observamos una clase heterogénea con varios puntos en común que les permitió trabajar en grupo e imbricar pensamientos, opiniones y creencias como futuros/as docentes, intentando llegar a acuerdos y al mismo tiempo respetando las propuestas del resto de componentes del grupo.

4.2. Diseño, planificación y desarrollo de las sesiones

Tras la legitimación de la inclusión de la perspectiva de género/sexo de manera teórica llevaba a cabo en secciones anteriores, ahora procederemos a su puesta en práctica tanto en la investigación como en la docencia (selección y elaboración de lista de lecturas adecuadas para la docencia en educación infantil y que incluya la citada perspectiva).

Con esta finalidad, en primer lugar, ofrecemos los objetivos de la intervención en forma de taller de selección de lecturas:

- Legitimar la perspectiva de género/sexo a la hora de elaborar un plan de lectura en educación infantil, para ser utilizado por el profesorado de esta etapa educativa.
- Favorecer la toma de conciencia del futuro profesorado sobre la necesidad y adecuación del uso de la perspectiva de género/sexo en su investigación y planificación docente.
- Revalorizar el uso del álbum ilustrado como recurso idóneo para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera desde edades tempranas a través de textos literarios que combinan la palabra y la imagen.
- Diseñar y planificar actividades y tareas interdisciplinarias basadas en las lecturas realizas previamente.
- Aprender a trabajar en grupo respetando los turnos de palabra y las opiniones del resto de miembros con el objetivo de llegar a acuerdos.

Estos serían, a grandes rasgos, los principales objetivos de la intervención que se llevó a cabo en cuatro sesiones a modo de taller. Seguidamente, mostramos una tabla con la cronología, duración y contenidos de las distintas sesiones.

TABLA 2: Sesiones y contenidos

Sesiones	Contenidos
Sesión I: Introducción a la inclusión de la perspectiva de género/sexo en la investigación y la docencia (120 minutos)	Presentación de la perspectiva de género/sexo en la investigación y docencia Repaso de las características del álbum ilustrado y su uso en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera Análisis de la ficha con los criterios de selección Presentación de las lecturas Formación de grupos de trabajo
Sesión II: Análisis de la ficha de criterios (120 minutos)	Análisis de las lecturas asignadas atendiendo a los criterios de selección y realización de informe justificado
Sesión III: Actividades y tareas (120 minutos)	Diseño y planificación de actividades y tareas basadas en las lecturas seleccionadas
Sesión IV: Asamblea general (120 minutos)	Exposición de conclusiones sobre el análisis de las lecturas y sus correspondientes actividades

Fuente: Elaboración propia

Tal y como su nombre indica, la primera de las sesiones fue planificada como una introducción y, por tanto, tuvo un marcado carácter teórico con el fin de presentar al alumnado la propuesta de taller. Así, se confeccionó en las siguientes subdivisiones:

– Introducción a la perspectiva de género/sexo en la investigación y docencia: definición y distinción de conceptos, importancia de su inclusión, métodos para hacerlo, etc.

- Repaso de las características del álbum ilustrado como soporte para el uso de textos literarios en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: debate grupal
- Presentación de la ficha (ver en secciones anteriores) y explicación de la misma
- Selección de lecturas propuesta por el profesorado para el primer curso de educación infantil (3-4 años) en base a las siguientes temáticas:
  - Black Heroines: Rosa, Maya y Wilma
  - Artists and Writers: Frida, Georgia y Jane
  - Scientists: Ada, Marie y Amelia
- Formación de los grupos de trabajo: 6 grupos de 4 personas cada uno y uno de cinco y a cada uno se le asigna una temática como plan de lectura para un trimestre escolar. Por lo tanto, dos grupos compartirán la misma selección.

Antes de proseguir con la descripción de las sesiones restantes, es necesario ofrecer algunas pinceladas de las lecturas propuestas. Así pues, como ya se ha explicitado se diseñan tres bloques temáticos compuestos por álbumes ilustrados pertenecientes a la misma colección y que tienen como protagonistas a relevantes mujeres de la Historia. En esta línea argumentativa, el primer bloque reúne a tres mujeres que tienen la característica común de pertenecer a la comunidad negra y haber conseguido importantes logros como la lucha contra el racismo, la superación a través del deporte o el uso de la literatura como arma pacifista y activista:

- Rosa: Narra la historia de Rosa Parks, la activista conocida por su no a liberar un asiento en un autobús en los Estados Unidos de América durante la década de los 60 del siglo pasado.

- Maya: Cuenta la historia de Maya Angelou, pacifista y activista a favor de los derechos de la comunidad negra y, en especial, de las mujeres.

- Wilma: Narra la historia de Wilma Rudolph, atleta de etnia negra que, a través del esfuerzo, el sacrificio y la superación conquistó medallas en unos Juegos Olímpicos.

Por su parte, el segundo bloque tiene como protagonistas a mujeres artistas y escritoras que, al igual que los anteriores ejemplos, alcanzaron sus metas a través de la disciplina y el esfuerzo:

- Frida: Narra la historia de la icónica pintora Frida Kahlo y sus contribuciones al mundo de la pintura y el arte.
- Georgia: Cuenta la historia de Georgia O'Keeffe, pintora al igual que Frida,y conocida especialmente por sus pinturas de flores.
- Jane: Narra la historia de Jane Austen, importante escritora británica que revolucionó la literatura de su época.

Finalmente, el tercer bloque recrea las vidas y hallazgos de tres mujeres vinculadas al mundo de la ciencia:

- Ada: Explora la historia de la matemática Ada Lovelace, pionera en el universo de la computación y la programación.
- Marie: Narra la historia de Marie Curie, descubridora del radio y ganadora de dos Premios Nobel.
- Amelia: Cuenta la historia de Amelia Earhart, conocida por sus contribuciones en el campo de la aviación.

La segunda sesión, tal y como hemos anotado en la tabla correspondiente, se planificó para que, ya por grupos, el alumnado, leyera e interpretara las distintas lecturas y realizara un breve informe detallado aplicando los criterios de la ficha (300-500 palabras). Durante toda la sesión, el profesorado deberá actuar como guía y mediador intercultural ayudando al alumnado a entender los mensajes de las lecturas, así como su adecuación a los criterios de la ficha.

En la tercera sesión, una vez analizadas las lecturas a través de la ficha facilitada por el profesorado, el alumnado prepara una actividad dirigida a alumnado de primer curso y para ello tendrán la opción de elegir una sola de las lecturas o todo su bloque, es decir, por ejemplo, en el caso del bloque de científicas, una actividad sobre una de las científicas

en concreto o una transversal. El profesorado insistirá en la necesidad de integrar la interdiscipinaridad en la elaboración de la tarea.

La cuarta y última sesión está diseñada para servir de presentación de los respectivos análisis y tareas y también como espacio de debate (Chambers, 1993, Roché, 2015 y Turkle, 2015). Para ello, se propondrán las siguientes cuestiones, una vez mostradas las propuestas en la primera parte de la sesión:

- Do you consider the inclusion of a gender/sex perspective is essential in Infant Education? Why?
- Why is the use of a picture-book so effective and suitable for teaching/learning a foreign language?
- What have you learnt by participating in this workshop?

4.3. Presentación de resultados

A la hora de abordar la descripción de resultados, lo haremos siguiendo un orden cronológico y por sesiones, haciendo especial hincapié en la última que fue la destinada a la presentación de las propuestas:

- Sesión 1 (Introducción): Se explicaron las razones que motivaron la confección del taller ya que la selección de lecturas es una de las facetas más importantes que tendrán en su futura labor docente. Así pues, dicha labor no consiste en promover hábitos lectores desde la infancia sino también explorar sobre qué leer, adecuándose a la edad y también al contexto y a las realidades sociales y culturales del momento, sin olvidar dar voz a las minorías. En este sentido, uno de los resultados más interesantes es la toma de conciencia del alumnado sobre la necesidad de la inclusión de la perspectiva de género/sexo en su investigación y docencia. En consecuencia, en el caso de las lecturas, se dan cuenta de la importancia de investigar sobre la autoría del texto, de la ilustración con el objeto de acercar la realidad femenina no solo desde el punto de vista tradicional del hombre. Por lo que respecta a las lecturas, nos

percatamos que algunas de las mujeres no son conocidas ni entre los futuros docentes.

– Sesión 2 (aplicación de los criterios de selección): Cabe resaltar que, tras la formación de los grupos y la asignación de tareas, colaboran de forma activa. En primer lugar, observamos cómo leen las historias asignadas en conjunto y después toman anotaciones como: datos de autoría, ilustración, uso de lenguaje inclusivo, relevancia de las imágenes, adecuación del tipo de texto, aplicación de la temática a alguna de las áreas de educación infantil, etc. Realizan el informe describiendo cada apartado de manera detallada, justificando su elección.

– Sesión 3 (elaboración de tareas): A través de la técnica de observación, constatamos que los grupos colaboran conjuntamente para llegar a acuerdos en torno a la elaboración de las tareas y que tienen en cuenta factores como la adecuación a la edad, tipo de alumnado o la interdisciplinaridad.

– Sesión 4 (presentación de proyectos): Cada uno de los seis grupos formados exponen sus conclusiones. Por una parte, realizan una aproximación crítica y justificada a cada lectura atendiendo a los criterios indicados en la ficha. En este punto, es interesante centrarnos en el punto 4 que era de libre elección. Solo uno de los grupos ha incluido este apartado opcional y añaden el criterio: información y consenso con las familias. En lo concerniente a las actividades constatamos las diferentes elecciones de los seis grupos formados: (1) dos grupos deciden proponer una actividad conjunta para todo el bloque: una propuesta sobre ciencias donde el alumnado tendrá que hacer un dibujo titulado “Science” y otra también sobre ciencias donde el alumnado tendrá que participar en un role-play disfrazado de alguna de las científicas, (2) el resto de los grupos centra su propuesta en una mujer en concreto. Así, uno de ellos se enfoca en la figura de Wilma Rudolph y recrean una carrera de atletismo. Otro crea un taller literario donde Jane Austen enseña al estudiantado las partes de un libro:

portada, contraportada, título…Finalmente, otro grupo utiliza a Frida Kahlo y una de sus pinturas para repasar los colores y las formas geométricas en inglés. En la segunda parte de la sesión destinada a la realización de un debate conjunto, todos los grupos y sus miembros manifiestan su conformidad con la necesaria inclusión de la perspectiva de género/sexo en su investigación y docencia. También, abogan por el uso del álbum ilustrado por su combinación de texto e imagen y por los materiales de cartón adecuados para un alumnado de 3-4 años. Finalmente, especifican que han aprendido cómo seleccionar una lectura adecuada siguiendo unos criterios científicos y a elaborar tareas tomando como base las lecturas.

4.4. Discusión de resultados

Con el objeto de realizar una discusión detallada de los resultados expuestos en el epígrafe anterior, seguiremos la misma metodología de análisis, clasificándolos por sesión:

Sesión 1: Como ya hemos destacado, la primera sesión arrojó unos resultados satisfactorios al examinar la inclusión de la perspectiva de género/sexo en la investigación y docencia de los futuros/as egresados/as del Grado de Educación Infantil. Observamos así, como el alumnado toma conciencia de su importancia, ya que tal y como espeta Bock (1991):

> "Las relaciones de género son tan importantes como el resto de las relaciones humanas. Están en el origen de todas ellas y las influyen. Y, a la inversa, todas las demás relaciones humanas contribuyen y actúan en las relaciones de género".

Apreciamos aquí como la concepción del género es clave en la selección de lecturas ya que es la base primigenia sobre la que se sustente cualquier otro tipo de relación humana.

Además, también interiorizan la importancia del álbum ilustrado como soporte adecuado o la adecuación de la selección a los contenidos y objetivos marcados por el currículo de Educación Infantil.

Sesión 2: Las conclusiones que sacamos de esta sesión son a través de la observación y constatamos la esencialidad del establecimiento de acuerdos, la toma de decisiones o el reparto de tareas en una futura tarea docencia donde la investigación juega un papel decisivo, en este caso, en la búsqueda de información acerca de la lectura o en la constatación de la importancia del desarrollo de la competencia literaria y lectora (Ballester, 2007 y 2015) y de la heterogeneidad como norma y no como excepción (Aguado, 2003 y Domene-Benito, 2015).

Sesión 3: En la misma línea que en la sesión anterior, observamos la capacidad del alumnado para discernir y argumentar decisiones en torno a las tareas propuestas teniendo en cuenta parámetros como el nivel, el tipo de alumnado o la especial idiosincrasia de la educación infantil como primera aproximación al descubrimiento de varios campos de conocimiento.

Sesión 4: Esta es, sin duda, la sesión donde se puede realizar una discusión de resultados más exhaustiva tras la exposición de las diferentes propuestas por grupos y el debate final. Así, por lo que respecta al análisis de la selección de álbumes proporcionada por el profesorado, el estudiantado confirma justificadamente aspectos como la identificación con un personaje infantil (todas las mujeres aparecen con imágenes que recrean su vida desde la niñez), la predominancia de la imagen sobre la palabra y las temáticas comunes (se trata de niñas nacidas anónimas que, gracias al esfuerzo, la dedicación y el sacrificio consiguieron importantes hitos). En lo que respecta a la inclusión de la perspectiva de género/sexo, destacan que son mujeres identificadas con distintos campos de conocimiento, algunos tradicionalmente asociados con la masculinidad como la ciencia y que se trata de una idea original de una escritora española y con importantes contribuciones de ilustradoras femeninas. Asimismo, enfatizan que las lecturas cumplen con los contenidos de educación infantil tales como la lengua, la comunicación y la representación a través de lecturas dialogadas o el conocimiento del entorno haciendo énfasis en el universo femenino. En torno al cuarto punto, se origina un debate ya que un grupo incluye la necesidad ya no solo de informar sino también de consensuar con las madres y padres las lecturas. Surge un debate donde una amplia mayoría se muestra

contraria y comparan esta tesitura con la adopción del Pin Parental propuesto desde algunas esferas políticas. En última instancia, el debate final muestra un alto grado de satisfacción del alumnado con el taller y subrayan la importancia de la investigación en su futura docencia y la inclusión de la perspectiva de género/sexo en su investigación y docencia. También, abogan por el uso del álbum ilustrado por su combinación de texto e imagen y por los materiales de cartón adecuados para un alumnado de 3-4 años. Finalmente, especifican que han aprendido cómo seleccionar una lectura adecuada siguiendo unos criterios científicos y a elaborar tareas tomando como base las lecturas.

5. CONCLUSIONES

Si rescatamos las fases para lograr una exitosa incorporación de la perspectiva de género/sexo en la investigación descritas por Harving (1987), podemos certificar que han sido los pasos seguidos por el profesorado y el alumnado a la hora de justificar la selección de lecturas. Así pues, se han incorporado mujeres a la investigación (escritoras, ilustradoras y protagonistas de historias), se han integrado, a su vez, los puntos de vista y las experiencias de mujeres pertenecientes a distintos campos de conocimiento (Frida Kahlo, Maya Angelou o Rosa Parks, entre otras). De igual manera, se ha corroborado la necesidad de realizar una adecuada selección de lecturas en base a otros parámetros vinculados con esta perspectiva que no solo ayuda al alumnado en el aprendizaje de una lengua extranjera desde edades tempranas sino también de valores morales y cívicos y en la construcción de ciudadanía.

Como conclusión, podemos afirmar que los resultados obtenidos a través de las distintas sesiones del taller demuestran la legitimación de la inclusión de la perspectiva de género/sexo en el Grado de Educación Infantil y cómo la literatura es un recurso inefable no solo para alcanzar tal finalidad, sino también para promover la democracia militante y la participación activa entre el alumnado desde edades tempranas utilizando el inglés como lengua vehicular, con el objeto de profundizar en temas transversales de índole diversa y plural.

6. REFERENCIAS

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill.

Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. PUV.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

Bock, G. (1991). La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional. *Historia social*, 9, 55-78.

Bona, C. (2021). *Humanizar la educación*. Plaza & Janes Editores.

Chambers, A. (1993). *Tell Me - Children, Reading and Talk.* Thimble Press.

Constitución Española (1978). Artículo 27.

Decreto 122/2007 de 27 de diciembre, que establece el currículo de segundo ciclo de educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Díaz, C. (2016). SheScience: ciencia con perspectiva de género. *Mètode: Revista de difusió de la investigación*, 91, 46-47.

Domene, R. (2015). The Other Side as a Rule, Rather than an Exception. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 178, 66-69.

Duff, A., y Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford University Press.

Durán, T. (2000). *¡Hay que ver: Una aproximación al álbum ilustrado!.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidad.* Melosina.

Harding, S. (1987). *Feminism and Methodology: Social Science Issues*. University of Indiana Press.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picturebooks*. University of Georgia Press.

Paesani, K., Allen, H. W., y Dupuy, B. (2016). *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*. Pearson.

Roché, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks: A*

guide for primary and early years students and teachers. Routledge.

Turkle, S. (2015). *En defensa de la conversación*. Ático de los Libros.

Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in applied linguistics*. Oxford University Press.

LA CARA OCULTA DEL PATRIMONIO CULTURAL. LA REPRESENTACIÓN DEL ROL DE LAS MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA EN CANARIAS[102]

A. JOSÉ FARRUJIA DE LA ROSA
Universidad de La Laguna

LETICIA DÍAZ POLEGRE
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Los libros de texto impresos son uno de los principales materiales didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en primaria como en secundaria. En el caso concreto de las Ciencias Sociales de primaria o de la Geografía e Historia de secundaria, a través de los manuales se crean referencias en el tiempo y en el espacio, tales como de dónde venimos o donde vivimos. Es decir, como ha señalado la Unesco en la guía sobre la investigación y revisión de los libros de texto, en particular sobre los de Historia, éstos intentan explicar nuestras raíces y quiénes somos realmente (Pingel, 2010).

En el marco de estos contenidos educativos, ¿cuál es el rol de la mujer, como agente histórico, en los libros de texto y, en particular, en el ámbito del patrimonio cultural? A pesar de los avances producidos en las últimas décadas, las mujeres siguen siendo un agente social invisibilizado en la construcción de la historia global. Las mujeres no han sido

[102] Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "Patrimonio Cultural y Género. Identidad y contenidos canarios en los manuales de texto de Primaria y ESO, en el marco de la LOMCE" (PACULYGEN), desarrollado en el marco de la convocatoria de "Ayudas a nuevos proyectos de investigación 2019" del Ministerio de Ciencia e Innovación y Universidades y la Universidad de La Laguna, desde las Áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Sociología y Antropología.

consideradas como sujetos históricos por la historiografía (Roda, 1995) y los acontecimientos históricos han sido definidos desde lo masculino, atribuyéndose a este sexo la representación de la humanidad entera (Varela, 2019). A partir de la década de los setenta, con la incorporación de las mujeres a las diferentes disciplinas científicas, como profesoras y estudiantes (Scott, 1980), así como el asentamiento de los estudios feministas se inicia una profunda revisión de diversos asuntos desde el enfoque de género: entre ellos la propia construcción de la disciplina histórica, con el fin de reconocer a las mujeres como sujetos históricos (García-Peña, 2016).

Los estudios de las mujeres también han puesto el foco de análisis en el sistema educativo, en los diferentes procesos de enseñanza y en los materiales didácticos empleados, llegando a la conclusión de que el conocimiento se había edificado desde una falsa neutralidad (Martínez, 2019).

Desde entonces, se han desarrollado numerosos trabajos centrados en rescatar la presencia de las mujeres en la historia (López-Navajas, 2014), así como en denunciar el sesgo androcéntrico en la construcción del conocimiento y en los diferentes procesos de enseñanza (García, 2016). Estudios pioneros como los de Subirats (1993) y otros posteriores como los de Blanco (2000), López-Navajas (2014), Saenz (2015), García Luque (2016), Pastor y Corredor (2019), y Díaz y Puig (2020), han evaluado el papel que tienen los libros de texto a la hora no solo de transmitir sino de reproducir los roles y estereotipos sexistas implícitos en nuestra sociedad (Vaíllo, 2013).

El sistema educativo, como institución socializadora, suele ser un reflejo de la sociedad transmitiendo modelos basados en la reproducción social, lo cual dificulta el acceso a una igualdad efectiva (De la Cruz y García, 2018). Investigaciones como las de Pagès y Santi (2012), García Luque y Peinado Rodríguez (2015) y Ortega-Sánchez (2017) insisten en que tanto las prácticas docentes, como el currículo y los manuales de texto continúan reproduciendo unas estructuras patriarcales en las que la diversidad y la historia de las mujeres han quedado diluidas (Marolla-Garjardo, 2019). En este sentido, todos estos estudios también han servido para demostrar la abundante presencia de personajes

masculinos en los libros, en contraste con la escasa presencia que se otorga a los personajes femeninos en ambos niveles educativos (Braga y Belver, 2016).

En las últimas décadas se han producido avances en materia de igualdad en el sistema educativo. Si atendemos al Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, en su artículo dos se establece como principio general "proporcionar a las niñas y a los niños una educación de calidad, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades" (p. 21913).

Otro de los principios es contribuir al desarrollo pleno del alumnado a través de:

> "La integración curricular de los valores y los aprendizajes que incidan en el desarrollo de competencias que permitan el ejercicio de una ciudadanía responsable, consciente y respetuosa de los derechos y las libertades fundamentales, de la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, y de la diversidad afectivo sexual; una ciudadanía crítica con las desigualdades, los comportamientos sexistas y todas clase de discriminaciones por razón de sexo, edad, religión, cultura, opción afectivo-sexual, capacidad" (p. 21914).

Por su parte, el Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, en su artículo 20.3 a), se expone que el currículo se orientará a la consecución de los siguientes fines:

> "La igualdad efectiva entre hombres y mujeres, en todos los aspectos, y el respeto a la diversidad afectivo sexual, eliminando los prejuicios, los estereotipos y los roles en función de su identidad de género u orientación sexual; la integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad; y la prevención de la violencia de género y el fomento de la coeducación" (p. 25305)".

Si prestamos atención a la Ley 1/2020, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres, en su artículo 16.2 a), establece la necesidad de "hacer visible y reconocer la contribución de las mujeres

en las distintas facetas de la historia, la ciencia, la política, la cultura y el desarrollo de la sociedad" (p. 26657).

2. OBJETIVOS

A partir del referido marco legal y de los trabajos previamente analizados, planteamos esta investigación desde el ámbito canario para dar respuesta a los siguientes objetivos:

1. Identificar las iniciativas en materia de igualdad de género presentes en el currículum de Ciencias Sociales y Geografía e Historia de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias.

2. Analizar cómo se presenta el rol de las mujeres en las unidades relativas a la Historia de Canarias y, en particular, al patrimonio cultural en las ediciones canarias de los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria, en el marco de la LOMCE.

3. Valorar si se hace uso de un lenguaje no sexista en los libros de texto seleccionados.

4. Analizar los manuales de Ciencias Sociales y de Geografía e Historia de las editoriales con mayor presencia en las aulas canarias (Santillana, Anaya, SM y Vicens Vives), con el objetivo de comparar si las iniciativas de igualdad de género recogidas en el currículum se manifiestan en dichos materiales didácticos.

3. METODOLOGÍA

Atendiendo a los objetivos planteados, el foco de esta investigación se ha centrado en analizar cómo se visibiliza y representa a las mujeres a través del análisis de libros de texto de Educación Primaria y Secundaria, publicados después de la aprobación de la LOMCE. El estudio ha abarcado todas las unidades didácticas, centrándose muy especialmente en las unidades relativas a la Historia de Canarias y los contenidos

patrimoniales. Asimismo, se han incorporado las unidades didácticas para el nivel de 4º de la ESO que los manuales de SM y Vicens Vives dedican específicamente al papel de las mujeres.

En este sentido, la metodología que se ha empleado en esta investigación ha sido mixta. Por un lado, se ha analizado cualitativamente los textos de los libros desde una perspectiva de género para evaluar cuál es el papel que se le asigna a las mujeres en la construcción narrativa de la historia. Por otro lado, se ha utilizado una metodología de carácter cuantitativo mediante la utilización de fichas técnicas y la creación de un sistema de indicadores que, a su vez, nos han permitido hacer una recogida de datos y plasmarlos mediante la realización de gráficas.

Para la consecución de los objetivos, nuestro marco de actuación ha sido, por un lado, el estudio del currículum, como herramienta educativa que dicta los contenidos que deben abordarse, tanto de Educación Primaria y Secundaria, con el fin de comprobar si los manuales tienen en cuenta los currículos educativos a la hora de estructurar los contenidos. Por otro lado, se han analizado de manera exhaustiva los manuales seleccionados prestando especial atención al papel que otorgan los libros de texto a mujeres y hombres en la construcción narrativa de la historia.

Para evaluar cómo se visibiliza el rol de las mujeres de una forma más coherente, sistemática y completa posible se han establecido dos ámbitos analíticos. En primer lugar, se ha prestado especial atención al uso que se hace del lenguaje en los manuales, teniendo en cuenta tanto los textos principales como los hipertextos y los incluidos al pie de las imágenes. Los indicadores establecidos para determinar el uso que se hace del lenguaje han sido el recuento del número de veces que se hacen alusiones a hombres y/o mujeres, el número de veces que se usa el masculino genérico para hacer referencia a un grupo de personas y el número de veces que se usa un lenguaje no sexista. En segundo lugar, en estrecha relación con lo anterior, determinar la representación del rol de las mujeres en el discurso histórico mediante el análisis de estos textos.

Las imágenes también han sido objeto de estudio en nuestra investigación, por ello hemos establecido dos ejes de análisis en torno a ellas. Por un lado, se ha analizado la presencia de las mujeres en las ilustraciones y, por otro lado, se ha identificado los roles de género asignados a mujeres y hombres. Para indagar sobre la presencia de las mujeres en las ilustraciones se prestará atención a las representaciones históricas que se muestren para ilustrar el pasado, a las ilustraciones relativas al patrimonio histórico y artístico como puede ser la pintura, la escultura y las tradiciones y, por último, a las fotografías dónde se plasman personajes importantes del pasado. En cuanto a la representación de los roles de género en las ilustraciones se abordará a través de un sistema de indicadores, método empleado por Subirats (1993), Blanco (2000) y Hamodi (2014), prestando especial atención al número de veces que aparecen mujeres y hombres como protagonistas, desempeñando un rol activo o pasivo y realizando actividades intelectuales o laborales.

En relación a las actividades, el proceso llevado a cabo ha sido: contabilizar todas las presentes en las distintas unidades de los diferentes cursos y manuales para, posteriormente, pasar a señalar en cuántas de ellas la temática de género puede ser abordada mediante ejercicios de reflexión que den pie a debatir sobre el papel de las mujeres.

4. RESULTADOS

A continuación, pasamos a comentar los resultados obtenidos en la presente investigación.

Análisis de los currículums de primaria y secundaria

Tran analizar el currículum correspondiente a la asignatura de Ciencias Sociales de Educación Primaria se ha podido comprobar que desde la primera página del documento existe una preocupación por la consecución de la igualdad de género:

> "La finalidad del área es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la solidaridad, la tolerancia, la igualdad de género, el respeto y la aceptación de las diferencias […] para poner en práctica una educación para la igualdad de oportunidades de ambos" (p. 21987)"

Pese a que a lo largo del documento no se hace mención expresa a la promoción de una educación en igualdad que sea transversal a todos los cursos, cuando se examinan los criterios de evaluación encontramos referencias específicas para visibilizar el papel de las mujeres y su importancia como sujetos históricos al igual que los hombres.

Si prestamos atención al currículum de Geografía e Historia de Educación Secundaria se puede observar la importancia que se otorga a la educación en igualdad, pues a lo largo de las páginas se habla de lo importante que resulta fomentar la empatía entre el alumnado para que puedan entender el "el origen de las desigualdades" para así adoptar "posturas éticas frente a las desigualdades de género" (p. 17229). Asimismo, se incide en que tanto el alumnado como el profesorado deben hacer el esfuerzo por evitar los "prejuicios sexistas", el "uso sexista del lenguaje" así como fomentar un "entorno inclusivo". No obstante, tras la revisión del documento, podemos concluir que el currículum de Educación Secundaria Obligatoria no concede la importancia que parecía otorgar en un principio a la igualdad de género. Son pocos los criterios centrados en mostrar una historia libre de sesgos androcéntricos.

El papel de la mujer en el discurso histórico

En los manuales relativos a los tres primeros cursos de primaria no se han encontrado referencias a las mujeres por tratarse de unidades introductorias en las que se intenta acercar al alumnado al conocimiento histórico. Es a partir de cuarto de primaria cuando se comienza a estudiar los temas relacionados con Canarias en la Antigüedad, la Edad Moderna y la Edad Contemporánea, siendo el eje central de las mismas la economía, la política y la sociedad. En ninguna de estas unidades se han encontrado alusiones al papel de la mujer como agente histórico ni, en particular, en el ámbito del patrimonio cultural, donde han sido claves, especialmente en la salvaguarda del patrimonio intangible (Quirosa y Gómez, 2010).

En los manuales de secundaria, especialmente en los de segundo de la ESO centrados en Canarias en la Antigüedad, encontramos referencias a las mujeres en relación con la fabricación de la cerámica, el cuidado de los campos de cultivo y en la recolección de frutos silvestres, con lo

cual se está haciendo alusión a una división sexual del trabajo. También se señala que en alguna de las islas las mujeres llegaron a gozar de la misma estima social que los hombres y que se debía a que eran reinas o sacerdotisas, muy respetadas por la población. Sin embargo, en los manuales propuestos para los cursos de tercero y cuarto no se han encontrado alusiones específicas al papel de las mujeres canarias pese a que exponen fotografías para ilustrar el trabajo que hacían en las plantaciones de nopales y en los empaquetados de plátanos. Tampoco se menciona a las mujeres en las unidades dónde se expone la etapa de la Segunda República, pese a los avances que las mujeres consiguieron durante este periodo en materia de igualdad: incorporación a la vida pública, el divorcio o el sufragio femenino. Tampoco encontramos alusiones a la situación de la mujer durante los primeros años de la dictadura franquista en Canarias. En todos los casos tampoco se hace referencia a su contribución al desarrollo del patrimonio cultural.

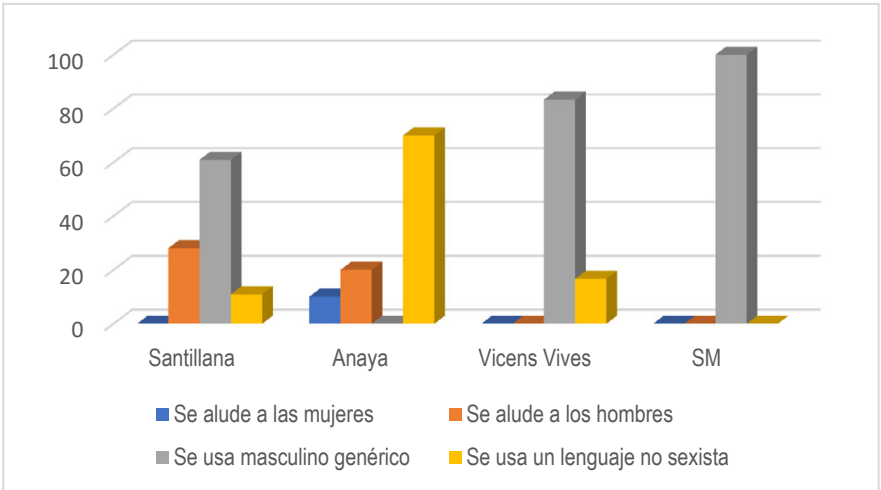
En cuanto a las unidades de cuarto de la ESO que SM dedica al papel de las mujeres se pueden encontrar textos donde exponen su situación en el siglo XVIII, así como la relación mujer/ama de casa, y lo que ello conlleva, o su incorporación al mercado laboral durante las Guerras Mundiales. En la unidad que el manual de Vicens Vives, de cuarto de la ESO, centra en el papel de las mujeres, se explica la situación de las mismas a principio del siglo XX, durante el franquismo, los movimientos feministas en la década de los años sesenta y setenta, así como la aprobación de la Ley para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres aprobada en el año 2007.

Uso del lenguaje en los manuales de texto

Los resultados obtenidos en los manuales de texto de primaria revelan que en los dos primeros cursos no existen diferencias abrumadoras entre los distintos libros, al igual que tampoco se detecta un abuso del masculino genérico. Es a partir de tercero de primaria cuando empiezan a ser más evidentes las alusiones centradas en los hombres en el manual de Vicens Vives (62,5%), seguido de Anaya (41,7%) y de SM (41%), aunque todavía para este curso las referencias a un uso no sexista del lenguaje tienen una presencia del 30% en manuales como Anaya,

Santillana y Vicens Vives. Los manuales de cuarto de primaria evidencian una escasa alusión a las mujeres (solo un 10% en Anaya), a la par que aumenta el uso del masculino genérico en manuales como Santillana (61%), Vicens Vives (83,3%) y SM (100%).

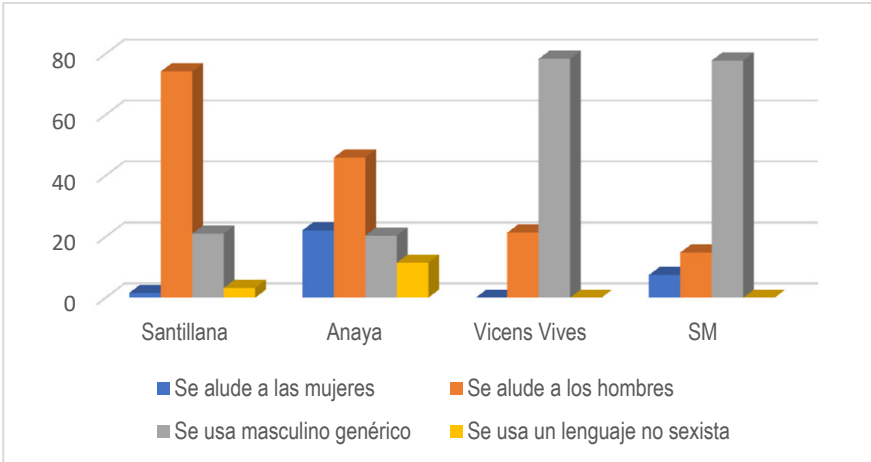
GRÁFICO 1. Uso del lenguaje en los manuales de 4º de primaria



Fuente: elaboración propia

Similares son los resultados obtenidos en los manuales de quinto de primaria, donde las referencias centradas en los hombres suben en manuales como Anaya (46%) y Santillana (74,2%), así como el uso del masculino genérico en los manuales de Vicens Vives (78,3%) y SM (77,8%). Las alusiones a las mujeres no superan el 22,1%.

GRÁFICO 2. Uso del lenguaje en los manuales de 5º primaria.

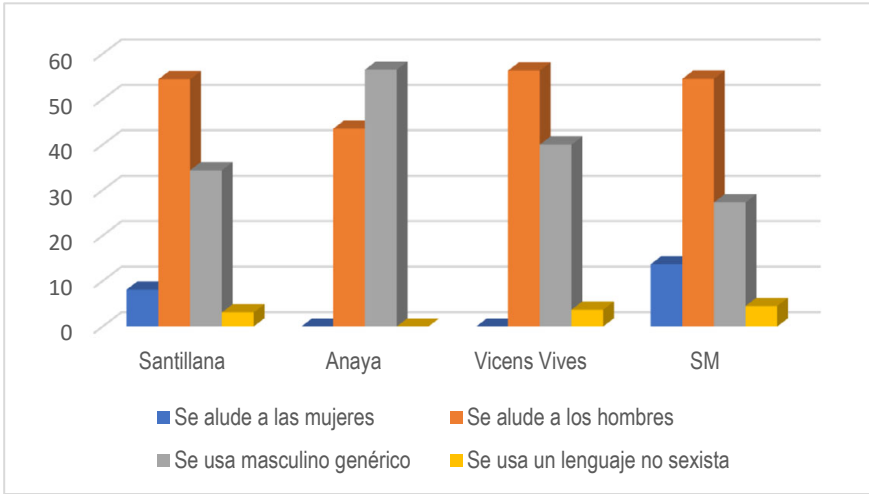


Fuente: elaboración propia

Por último, en los manuales de sexto de primaria las referencias focalizadas en los hombres aumentan en manuales como Santillana (70,3%), Anaya (42,2%) y Vicens Vives (50,9%).

En los resultados obtenidos en los manuales de secundaria asistimos a la generalización, en segundo de la ESO, a lo masculino en Anaya (32%) y Vicens Vives (34,2%) y del masculino genérico en Anaya (50%), Santilla (66%) y Vicens Vives (50,8%), mientras que las alusiones a las mujeres y un uso no sexista del lenguaje no superan el 11%. Estos datos porcentuales se repiten, e incluso aumentan, en los manuales de tercero de la ESO, pues en ninguno de ellos las referencias a los hombres son inferiores al 40%. El masculino genérico tiene su máxima representación en el manual de Anaya (56,5%).

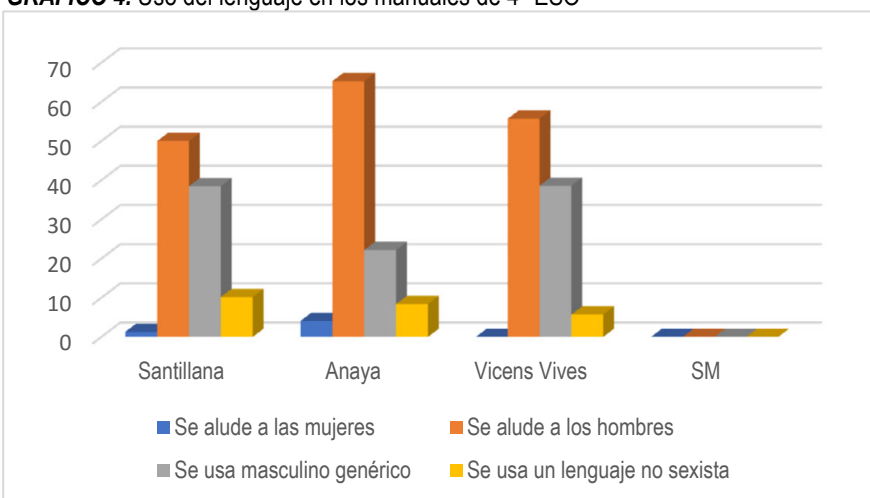
GRÁFICO 3. Uso del lenguaje en los manuales de 3º ESO



Fuente: elaboración propia

Por último, en los manuales de cuarto de la ESO la diferencia es más escasa, superando ligeramente el 50% las alusiones a los hombres en Anaya, Santillana y Vicens Vives.

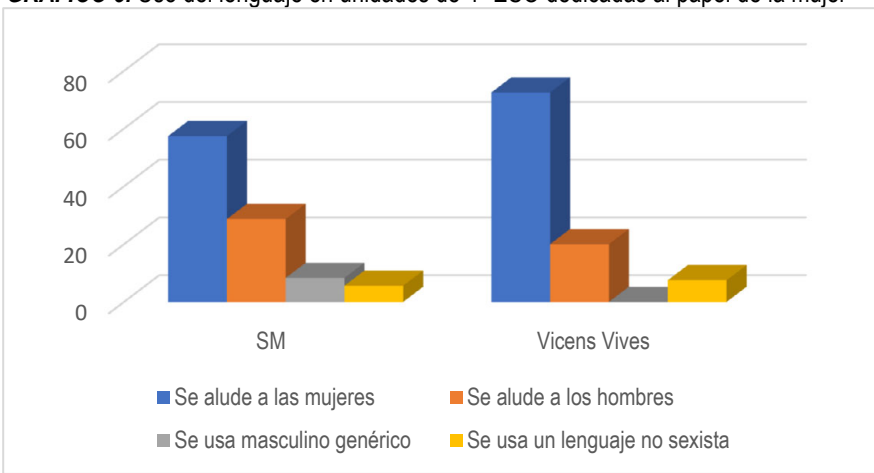
GRÁFICO 4. Uso del lenguaje en los manuales de 4º ESO



Fuente: elaboración propia

Resultados muy diferentes obtenemos en unidades dedicadas específicamente al papel de la mujer donde las alusiones al sexo masculino no superan el 28% y el masculino genérico presenta un 8,3% de las alusiones.

GRÁFICO 5. Uso del lenguaje en unidades de 4º ESO dedicadas al papel de la mujer



Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN LAS IMÁGENES DE LOS MANUALES DE TEXTO

Centrándonos en la presencia de las mujeres en los manuales, los resultados obtenidos para primaria revelan que, en términos generales, los hombres son el sexo más representado: reyes, políticos, pintores o escritores. Mientras, las mujeres se visibilizan escasamente, a excepción de los manuales de Anaya para quinto y sexto donde sí que aparecen representadas mayor número de veces en una sección denominada hechos y personajes, en la que se aportan pequeñas reseñas biográficas. Es preciso señalar que ninguna de las mujeres y hombres representados son personajes de Canarias. En relación a las imágenes en las que aparecen ambos juntos, mujeres y hombres, tienen una relevante presencia en todos los cursos y manuales de esta etapa educativa.

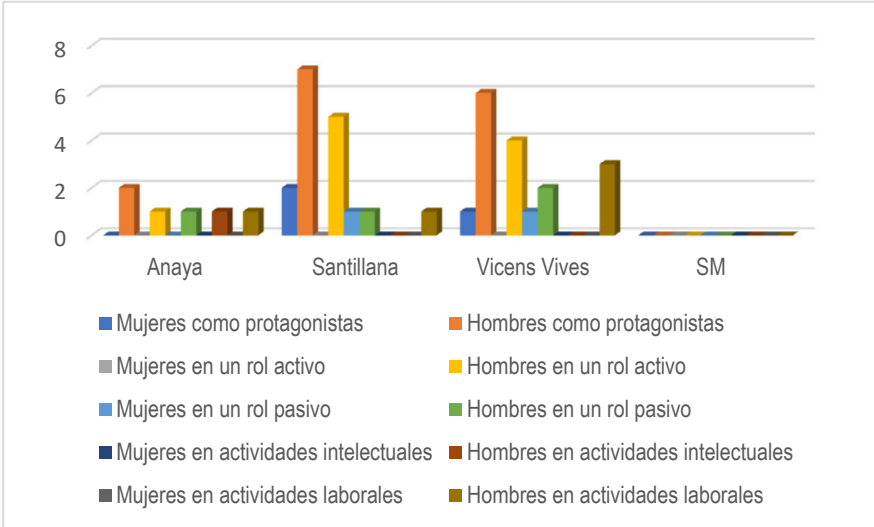
En los manuales de segundo, tercero y cuarto de la ESO la presencia de los hombres es muy superior a la de las mujeres y las imágenes en las que ambos aparecen representados juntos son muy pocas. En los manuales de Santillana y Vicens Vives de segundo de la ESO los hombres aparecen mayormente en pinturas, esculturas, fotografías y representaciones históricas, mientras que las mujeres no aparecen en ninguna de ellas. En los manuales de tercero de la ESO los resultados son similares con la única diferencia de que las mujeres en el manual de Anaya aparecen representadas hasta en tres ocasiones en pinturas y en una escultura. Por último, en los manuales de cuarto de la ESO los hombres son los que siguen apareciendo mayormente representados en pinturas, fotografías y representaciones históricas. Sin embargo, por primera vez mujeres y hombres aparecen representados el mismo número de veces en un manual, que en este caso es en el de Santillana. En cuanto a las unidades que dedican Vicens Vives y SM al papel de las mujeres, comprobamos que ambos están representados similar número de veces.

Roles de género en las ilustraciones

Los resultados relativos a la representación de los roles de género en las ilustraciones de los manuales de primaria muestran que, en una mayor proporción, son los hombres los que aparecen como protagonistas de la imagen y en un rol activo. Las mujeres, en cambio, tienen una menor visibilidad y la representación de su rol suele ser más habitual que sea de tipo pasivo. También en este análisis se ha prestado especial atención a las actividades intelectuales y laborales. Los resultados de los diferentes cursos de primaria para estos indicadores no muestran diferencias abrumadoras entre mujeres y hombres.

Atendiendo a los roles de género en los manuales de secundaria se puede observar no solo que los hombres aparecen en mayor proporción que las mujeres como protagonistas de las imágenes, sino que también presentan un rol más activo. Con respecto a la presencia de ambos en actividades intelectuales y laborales sigue siendo superior en los hombres, aunque las diferencias no son excesivas.

GRÁFICO 6. *Roles de género en manuales de 3º ESO*



Fuente: elaboración propia

En relación a las unidades de cuarto de la ESO de Vicens Vives y SM, dedicadas al papel de las mujeres, estas aparecen en mayor proporción; esto no significa que los hombres no tengan presencia en las imágenes o no estén representados: por ejemplo, en la unidad del manual de SM los hombres aparecen en cuatro imágenes mientras que las mujeres aparecen en seis.

ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES

Tras analizar las actividades presentes en cada uno de los manuales de primaria se puede comprobar que en muy pocas se abordan asuntos centrados en el género. Un claro ejemplo de esto es el manual de quinto curso de Anaya donde se plantean un total de cuarenta actividades de las que solo tres de ellas dan pie a hablar sobre género. O el manual de SM de segundo curso, que de treinta y nueve actividades solo en una de ellas se podrían abordar cuestiones relativas al género. En estos manuales, tal y como se ha expuesto en estos dos ejemplos, ha sido muy común la ausencia de actividades que inviten a reflexionar o debatir cuestiones relativas a la igualdad de género, sobre el papel de la mujer o incluso, sobre su escasa representación en la historia.

TABLA 1. *Actividades relacionadas con la perspectiva de género en los manuales de Primaria*

MANUALES	ACTIVIDADES	CURSOS					
		1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**
Anaya	Actividades sobre género	-	2	-	3	3	4
	Nº total de actividades	7	27	16	18	40	38
Santillana	Actividades sobre género	-	1	6	2	2	-
	Nº total de actividades	8	15	41	27	19	13
Vicens Vives	Actividades sobre género	-	-	1	-	-	1
	Nº total de actividades	30	23	25	10	39	77
SM	Actividades sobre género	-	1	-	-	-	-
	Nº total de actividades	13	39	16	7	12	2

Fuente: elaboración propia

Similares o peores resultados hemos obtenido en los manuales de secundaria. Un ejemplo de ello es el resultado obtenido en el manual de Anaya de tercero de la ESO donde solo hay una actividad en la que se puede abordar la perspectiva de género de un total de cuarenta y nueve. O en el manual de Santillana de segundo de la ESO donde de un total de treinta actividades solo en cuatro de ellas puede ser abordada.

TABLA 2. *Actividades relacionadas con el género en los manuales de Secundaria*

MANUALES	ACTIVIDADES	CURSOS		
		2º ESO	**3º ESO**	**4º ESO**
Anaya	Actividades sobre género	-	1	1
	Nº total de actividades	19	49	18
Santillana	Actividades sobre género	4	-	6
	Nº total de actividades	30	41	21
Vicens Vives	Actividades sobre género	3	1	-
	Nº total de actividades	34	25	19
SM	Actividades sobre género	-	-	-
	Nº total de actividades	-	8	-

Fuente: elaboración propia

Como contrapunto tenemos las unidades dedicadas al papel de la mujeres de Vicens Vives y SM donde en todas las actividades planteadas están en estrecha relación con la perspectiva de género e invitan a reflexionar sobre su situación a lo largo de la historia.

TABLA 2. *Actividades relacionadas con el género en las unidades dedicadas al papel de la mujer*

MANUALES	ACTIVIDADES	CURSOS
		4º ESO
Vicens Vives	Actividades sobre género	11
	Nº total de actividades	11
SM	Actividades sobre género	16
	Nº total de actividades	16

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

A raíz de los resultados obtenidos, parece confirmarse lo que numerosas investigaciones han señalado durante décadas: el androcentrismo está presente en un amplio espectro de espacios, lugares, instituciones y actividades cotidianas. De modo importante, este forma parte de las instituciones académicas y de los discursos implícitos de los manuales escolares; en la mayor parte de estos se promueve la supremacía de lo masculino por encima de otros valores (Lomas, 2002). Esto permite deducir que la escuela, como institución socializadora, ha transmitido y transmite esta visión androcéntrica sobre el mundo y las personas (Bel, 2016).

Por ello, continúa siendo fundamental la realización de investigaciones donde se preste atención al discurso que emiten los libros de texto; como se ha comprobado a lo largo de estas páginas, pese a los avances en materia de igualdad de oportunidades y la reformulación de los currículos educativos, los manuales de texto continúan plagados de sesgos patriarcales. En este sentido, Santi y Pagès (2012) señalan que la incorporación de las mujeres a los curriculum de enseñanza obligatoria además de tardía se ha hecho mal, pues siguen sin aparecer.

El uso del lenguaje, tal y como se ha expuesto, también ha sido objeto de análisis en nuestra investigación. Son muy comunes las alusiones al masculino genérico para hacer referencia al conjunto de la humanidad y es lo que se conoce como lenguaje sexista. Subirats afirma que se hace referencia a un código de comunicación que no solo invisibiliza, sino que también contribuye a diluir la identidad femenina (1994). Algunas investigadoras señalan mejorías en el uso del lenguaje (López-Navajas, 2014), aunque nuestros datos reflejan una elevada visibilidad de los hombres y el amplio uso del masculino genérico. Esto entraña una amenaza para la igualdad ya que el lenguaje de los manuales forma parte de la socialización del alumnado, de ahí la importancia de utilizar un lenguaje que nos permita englobar al conjunto de la población y que las niñas se sientan tanto identificadas en los discursos que se transmiten en los libros como que tengan referentes femeninos.

Cabe destacar, también, que otro eje importante de análisis no solo en esta investigación, sino en otras anteriores y probablemente también en futuras, ha sido las ilustraciones. A través de ellas se ha podido identificar cómo se manifiesta el sexismo y, por tanto, la relevancia de la construcción de indicadores para detectarlo. Una investigación puntera ha sido la de Blanco (2000a) que, tras estudiar las ilustraciones de los manuales, demostró que la presencia de las mujeres continuaba siendo muy baja. Como vemos, han pasado muchos años desde esta investigación y, sin embargo, los resultados continúan siendo similares pese a los avances producidos en las últimas décadas. Esto viene a confirmar la continuidad en la reproducción de estereotipos y el papel de los manuales de texto en la transmisión de los sesgos androcéntricos.

Muy diferentes han sido, en cambio, los resultados obtenidos en las unidades de secundaria dedicadas específicamente al papel de las mujeres. En ellas sí que se ha encontrado múltiples referencias a las mujeres, estando más representadas y girando el discurso narrativo en torno a su situación en un mundo gobernado por los hombres.

6. CONCLUSIONES

A partir de los datos expuestos nos planteamos una serie de cuestiones orientadas a deducir si la enseñanza que se imparte actualmente en las aulas abarca los objetivos educativos propuestos en el currículo y si se ajustan al marco educativo legal en lo que respecta a la temática que esta investigación aborda: ¿se tiene en cuenta los contenidos curriculares a la hora de elaborar materiales de texto?, ¿siguen los manuales de texto transmitiendo una historia androcéntrica?, ¿continúan teniendo las mujeres un papel secundario en el devenir y discursos históricos y en los contenidos educativos?, ¿fomentan las actividades de los manuales la reflexión crítica en cuando al papel de las mujeres re refiere?

Con respecto a la primera pregunta, el currículo de Ciencias Sociales no hace mención a la promoción de una educación en igualdad que sea transversal a todos los cursos de Educación Primaria. Sin embargo, y como comentamos anteriormente, es cierto que examinando con detenimiento los criterios de evaluación se han encontrado referencias

específicas para visibilizar el papel de las mujeres y su importancia como sujetos históricos. Aunque también es cierto que esto no se observa en todos los cursos de esta etapa educativa. En relación al currículo de Geografía e Historia se puede apreciar cómo se manifiesta la necesidad de hacer un análisis y una reflexión no androcéntrica de la historia. En cambio, cuando revisamos los materiales educativos de ambas etapas nada de lo que manifiesta el currículo se materializa en las páginas de los libros: si atendemos a los resultados obtenidos el lenguaje inclusivo brilla por su ausencia y, pese a los esfuerzos, el masculino genérico es el que ha estado ampliamente representado en los manuales de primaria y secundaria. Y en cuanto a las imágenes seleccionadas tampoco parecen las más adecuadas para evitar una secuenciación lineal no androcéntrica: la historia que se sigue divulgando pone en el centro y como protagonistas a los hombres.

En relación con esto, y más estrechamente ligado a la segunda pregunta, los manuales continúan tomando modelos masculinos para la elaboración de la mayor parte de los discursos; las acciones que se ejemplifican son las que han estado asociadas a ellos, asignándoles también, en mayor proporción, un rol activo tanto en los discursos como en las imágenes. De ahí que al inicio de este apartado planteásemos la pregunta de si ¿continúan teniendo las mujeres un papel secundario en el devenir de la historia, discursos históricos y en los contenidos educativos? La respuesta es afirmativa por todo lo comentado anteriormente y por los resultados obtenidos, tanto en los manuales de primaria como de secundaria. En suma, los contenidos de los libros de texto son asimétricos respecto a la participación de hombres y mujeres en el ámbito patrimonial y a los capitales simbólicos o de creación de valor asignados a ambos sexos. La enseñanza del patrimonio cultural está condicionada, por tanto, por este tipo de desigualdades.

Las actividades presentes en los manuales de primaria y secundaria también han sido analizadas y, pese a la presencia que tienen las mujeres en los manuales de texto, son muy pocas las que estimulan a la reflexión crítica de la historia y del papel histórico de las mujeres. En este sentido, las evidencias muestran los discursos parciales en estos manuales y unas actividades centradas casi exclusivamente en las

cuestiones que aparecen narradas en los textos, sin fomentar en el alumnado el espíritu crítico o cuestionamientos sobre estereotipos y roles de las mujeres.

Centrándonos en los manuales de secundaria, lo más destacable es que ninguna de las unidades de los distintos manuales haga referencia a las mujeres. Sin embargo, analizando los epígrafes específicos que dedican los manuales de Vicens Vives y SM de cuarto de la ESO al papel de las mujeres, apreciamos que sí se abordan aspectos relevantes que no aparecían en unidades anteriores. En este sentido, decir que, aunque consideramos que es de gran importancia que las mujeres estén visibilizadas en la historia, lo más relevante es plantear un enfoque de género de los textos en su globalidad. El desarrollo de epígrafes concretos para hablar de la situación de la mujer, su incorporación a la vida pública, su situación durante la Segunda República, Guerra Civil y Franquismo, etc. solo indica esta carencia de transversalidad en la transmisión de conocimientos, en especial porque ya se desarrollan otras unidades centradas en relatar estos mismos acontecimientos históricos y el papel de las mujeres. Por tanto, el enfoque de género de los textos implicaría no separar ambos aspectos y no dedicar epígrafes exclusivos para las mujeres que, casualmente, se suelen relegar a la última página de la unidad.

Como conclusión, planteamos que, a pesar de la relevancia de los libros de texto, estos materiales no pueden ser el único apoyo didáctico en el aula, entre otras cuestiones porque siguen promoviendo una enseñanza parcial de la historia, desde una perspectiva androcéntrica. Es necesario, paralelamente, que los manuales incorporen contenidos históricos actualizados en materia de género. Junto a la necesidad de la revisión y mejora de los libros de texto y de todas las limitaciones que encierran, también debemos poner el foco de atención en la formación del profesorado en materia de igualdad. El sistema educativo necesita profesoras y profesores concienciados sobre la importancia de impartir una enseñanza libre de sesgos de género.

7. REFERENCIAS

Bel Martínez, J.C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, 22: 219-233.

Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Braga Blanco, G. y Belver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 1: 199-218.

De la Cruz, A. y García, A. (2018). Educar contra la violencia de género: detección de ideas previas y estrategias coeducativas en la formación inicial del profesorado. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Coord.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovaren Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 171-186). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Díaz López, M. y Puig Gutiérrez, M. (2020). Análisis de la Vigencia de una Educación Sexista en los Libros de Texto de Historia de 4º de E.S.O. *HSE - Social and Education History*, 1: 38-64.

García Luque, A. (2016). El género y la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas*, 249-270.

García Luque, A. y Peinado Rodríguez, M. (2015). LOMCE ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80: 65-72.

García-Peña, A. L. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31: 1-16.

Hamodi Galán, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *REIRE*, 1: 30-55.

Lomas, C. (2002) El sexismo en los libros de texto. En A. González y C. Lomas (coords.) *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-209). Barcelona: Graó.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363: 1-17.

Marolla-Gajardo, J. (2019). Perspectivas de los y las profesoras de didáctica de las Ciencias Sociales ante la exclusión de las mujeres en la enseñanza. Reflexiones al margen del sistema. *Clío: History and History Teaching*, 45: 124-138.

Martínez Delgado. C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2: 117-132.

Ortega Sánchez, D. (2017). Las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].

Pagès Blanch, J. y Santi Obiols, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25: 91-117.

Pastor Quiles, M. y Corredor, D. M. (2019). Trabajo y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9: 37-53.

Pingel, F. (2010). *Unesco Guidebook on textbook research and textbook revision.* 2ª edición revisada y ampliada. Georg Eckert Institute for International Textbook Research. Paris/Braunschweig: Unesco.

Quirosa García, V., & Gómez Robles, L. (2010). El papel de la mujer en la conservación y transmisión del patrimonio cultural. *Asparkía. Investigació Feminista*, 21: 75-90.

Roda, P. (1995). La Historia de las mujeres: la mitad desconocida. *Gerónimo de Uztariz*, 11: 47-70.

Saenz del Castillo, A. (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de texto: una relación problemática. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29: 43-59.

Scott, M. (1980). Teach her a lesson: sexist curriculum in patriarchal education. En D. Spender; E. Sarah, E. (Eds.), *Learning to lose* (págs. 146-163). London: The Women's Press.

Subirats Martori, M. (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de Educación*, 6: 49-78.

Vaíllo Rodríguez, M. (2013). Libros de texto e igualdad: análisis y propuestas para las editoriales españolas desde la perspectiva de género. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes.* Barcelona: Ediciones B.

libros de texto de primaria

Aguilar Mendoza, C., Araluce León A., Bustos Jiménez, A. y Siegmann Camacho, C. L (2018). *Ciencias sociales 1º primaria*. Canarias. Madrid: Anaya.

Aguilar Mendoza, C., Araluce León A., Bustos Jiménez, A. y Siegmann Camacho, C. L (2018). *Ciencias sociales 2º primaria*. Canarias. Madrid: Anaya.

Aguilar Mendoza, C., Araluce León A., Bustos Jiménez, A. y Siegmann Camacho, C. L (2018). *Ciencias sociales 3º primaria*. Canarias. Madrid: Anaya.

Aguilar Mendoza, C., Araluce León A., Bustos Jiménez, A. y Siegmann Camacho, C. L (2018). *Ciencias sociales 4º primaria*. Canarias. Madrid: Anaya.

Aguilar Mendoza, C., Araluce León A., Bustos Jiménez, A. y Siegmann Camacho, C. L (2018). *Ciencias sociales 5º primaria*. Canarias. Madrid: Anaya.

Aguilar Mendoza, C., Araluce León A., Bustos Jiménez, A. y Siegmann Camacho, C. L (2018). *Ciencias sociales 6º primaria*. Canarias. Madrid: Anaya.

García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2015). *Ciencias Sociales 1º primaria.* Canarias. Barcelona: Vicens Vives.

García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2015). *Ciencias Sociales 2º primaria.* Canarias. Barcelona: Vicens Vives.

García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2014). *Ciencias Sociales 3º primaria.* Canarias. Barcelona: Vicens Vives.

García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2015). *Ciencias Sociales 4º primaria.* Canarias. Barcelona: Vicens Vives.

García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2014). *Ciencias Sociales 5º primaria.* Canarias. Barcelona: Vicens Vives.

García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2015). *Ciencias Sociales 6º primaria.* Canarias. Barcelona: Vicens Vives.

Garín, M [et al.] (2019). *Ciencias sociales 1º primaria.* Canarias. Madrid: SM.

Garín, M [et al.] (2019). *Ciencias sociales 2º primaria.* Canarias. Madrid: SM.

Garín, M [et al.] (2019). *Ciencias sociales 3º primaria.* Canarias. Madrid: SM.

Garín, M [et al.] (2019). *Ciencias sociales 4º primaria.* Canarias. Madrid: SM.

Garín, M [et al.] (2019). *Ciencias sociales 5º primaria.* Canarias. Madrid: SM.

Garín, M [et al.] (2019). *Ciencias sociales 6º primaria.* Canarias. Madrid: SM.

Moral Santa-Olalla, A., Afonso Talavera, E. y Baeza, J. (2018). *Ciencias sociales 1º primaria.* Canarias. Madrid: Santillana.

Moral Santa-Olalla, A., Afonso Talavera, E. y Baeza, J. (2018). *Ciencias sociales 2º primaria.* Canarias. Madrid: Santillana.

Moral Santa-Olalla, A., Afonso Talavera, E. y Baeza, J. (2018). *Ciencias sociales 3º primaria.* Canarias. Madrid: Santillana.

Moral Santa-Olalla, A., Afonso Talavera, E. y Baeza, J. (2018). *Ciencias sociales 4º primaria.* Canarias. Madrid: Santillana.

Moral Santa-Olalla, A., Afonso Talavera, E. y Baeza, J.. (2018). *Ciencias sociales 5º primaria.* Canarias. Madrid: Santillana.

Moral Santa-Olalla, A., Afonso Talavera, E. y Baeza, J. (2018). *Ciencias sociales 6º primaria.* Canarias. Madrid: Santillana.

libros de texto de secundaria

Burgos Alonso, M., Muñoz-Delgado y Mérida, M.C. (2016). *Geografía e historia 2º ESO*. Canarias. Madrid: Anaya.

Burgos Alonso, M., Muñoz-Delgado y Mérida, M.C. (2016). *Geografía e historia 3º ESO*. Canarias. Madrid: Anaya.

Burgos Alonso, M., Muñoz-Delgado y Mérida, M.C. (2016). *Geografía e historia 4º ESO*. Canarias. Madrid: Anaya.

Cortés Salinas, C. y Fernández-Mayoralas Palomeque, J. (2016). Geografía e historia 2º ESO. Canarias. Madrid: SM.

Cortés Salinas, C. y Fernández-Mayoralas Palomeque, J. (2016). Geografía e historia 3º ESO. Canarias. Madrid: SM.

Cortés Salinas, C. y Fernández-Mayoralas Palomeque, J. (2016). Geografía e historia 4º ESO. Canarias. Madrid: SM.

Cortés Salinas, C. y Fernández-Mayoralas Palomeque, J. (2016). *Geografía e Historia. Unidades 1-4*. 4º ESO. Savia. Madrid: Ediciones SM.

Cortés Salinas, C. y Fernández-Mayoralas Palomeque, J. (2016). *Geografía e Historia. Unidades 5-8*. 4º ESO. Savia. Madrid: Ediciones SM.

Cortés Salinas, C. y Fernández-Mayoralas Palomeque, J. (2016). *Geografía e Historia. Unidades 9-12*. 4º ESO. Savia. Madrid: Ediciones SM.

Fernández de Bartolomé, M., López Santana, T., Martín Hernández, U., Medina Rodríguez, V. y Zabaleta Estévez, F. J. (2016). *Historia 2º ESO*. Canarias. Madrid: Santillana.

Fernández de Bartolomé, M., López Santana, T., Martín Hernández, U., Medina Rodríguez, V. y Zabaleta Estévez, F. J. (2016). *Historia 3º ESO*. Canarias. Madrid: Santillana.

Fernández de Bartolomé, M., López Santana, T., Martín Hernández, U., Medina Rodríguez, V. y Zabaleta Estévez, F. J. (2016). *Historia 4º ESO*. Canarias. Madrid: Santillana.

García Sebastián, M., Gatell Arimont, C. y Riesco Roche, S. (2016). *Geografía e Historia 2.1.* Canarias. Barcelona: Vicens Vives.

García Sebastián, M., Gatell Arimont, C. y Riesco Roche, S. (2016). *Geografía e Historia 3º ESO.* Canarias. Barcelona: Vicens Vives.

García Sebastián, M., Gatell Arimont, C. y Riesco Roche, S. (2016). *Geografía e Historia 4.1 y 4.2* Canarias. Barcelona: Vicens Vives.

García Sebastián, M., Gatell Arimont, C. y Riesco Roche, S. (2016). *Geografía e Historia. 4º ESO. 4.2 Historia. Aula 3D*. Edición Canarias. Barcelona: Editorial Vicens Vives.

Legislación

Comunidad Autónoma de Canarias. Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres. On-line Boletín Oficial del Estado, 18 de marzo de 2010, núm. 67. https://bit.ly/2QDibzU

Comunidad Autónoma de Canarias. Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. On-line Boletín Oficial de Canarias, 13 de agosto de 2014, núm. 156. https://bit.ly/3ytWjrI

Comunidad Autónoma de Canarias. Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerado en la Comunidad Autónoma de Canarias. On-line Boletín Oficial de Canarias, 31 de agosto de 2015, núm. 169. https://bit.ly/3hKZ9mb.

COOPERACIÓN INTERCOMUNITARIA DESDE UN PRISMA INCLUSIVO Y FEMINISTA A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

ROCÍO DOMENE BENITO
Universidad de Valladolid

FELIPE REYES GUINDO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Una de las lacras de la educación es, sin duda, la ausencia de una genealogía femenina del saber en los libros de texto en educación secundaria (López-Navajas, 2015). A raíz de esta carencia surge la necesidad de incluir voces femeninas en las aulas. Para ello, contamos con el campo de la literatura que, debido a su versatilidad y amplitud de miras, permite al profesorado seleccionar aquellos materiales inclusivos y feministas que, a su vez, ahondan en contenidos y objetivos de esta etapa educativa desde la transversalidad e interdisciplinaridad. En esta línea argumentativa, el principal objetivo de esta investigación consiste en visibilizar referentes femeninos pertenecientes a distintos campos de conocimiento a través de un taller literario interdisciplinar llevado a cabo en educación secundaria. Asimismo, se pretende ahondar en las vinculaciones entre el desarrollo de las competencias lectoras y literarias interculturales y las *multiliteracidades* a través del fomento del uso del álbum ilustrado.

Por lo que respecta a la estructura de este artículo, incidiremos, en primera instancia, en la ya manifestada acuciante necesidad de incluir voces y sentires femeninos en las aulas de secundaria. Seguidamente, examinaremos el papel del desarrollo de la competencia literaria y lectora desde su raigambre intercultural, así como la relevancia del uso del álbum ilustrado como constructo social que permite el fomento de la

imaginación, el pensamiento crítico y la creatividad. Para finalizar con el marco teórico, analizaremos el material literario principal que sirve de sustento de la propuesta didáctica, *Aragonesas con voz p*ropia (2019). Se trata de una obra donde se recrean las experiencias vitales de 41 mujeres aragonesas de ayer y hoy que persiguen sus sueños a través de valores como el esfuerzo, la disciplina, el trabajo duro o la ilusión. A continuación, procederemos a la contextualización de la propuesta en un instituto de educación pública de la provincia de Málaga. En este hilo, a partir de los textos de *Aragonesas con voz propia*, hemos desarrollado dos actividades en 1º ESO. La primera, Malagueñas con voz propia, ha consistido en emular la estructura del libro. Después de hacer una lectura guiada en clase de alguno de los cuentos, el alumnado tiene que elegir a una malagueña relevante, realizar una pequeña investigación sobre ella y elaborar un cuento en primera persona donde el personaje cuente su vida y sus logros. La segunda actividad se titula Teatro de sombras. En la primera fase, expusimos en clase el diálogo y sus características. Después, aprendimos en una sesión práctica a modificar la tipología textual, transformando una narración literaria (los cuentos de *Aragonesas con voz propia*) en un texto dramático. La fase final consistirá en la elaboración de un teatro de sombras y la filmación de la representación del texto dramático que hemos elaborado en el aula.

En ambas actividades trabajamos varias competencias clave, recogidas en la vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y desarrollada en los sucesivos decretos autonómicos. La Competencia en Comunicación Lingüística, en el trabajo con distintas tipologías textuales; la Competencia Digital, en tanto que deben hacer uso de las TIC para grabar y entregar sus vídeos; la Competencia Social y Cívica ya que se trata de una actividad de coeducación, y también la Conciencia y expresiones culturales puesto que el teatro es parte de la cultura occidental y parte del currículum de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 1ºESO.

2. AUSENCIA DE VOCES FEMENINAS EN EDUCACIÓN Y COOPERACIÓN INTERCOMUNITARIA

Con el objeto de examinar este epígrafe, nos centraremos en la tesis doctoral realizada por la investigadora Ana López Navajas (2015) titulada "Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares" y cuya temática gira en torno a la ausencia de la mujer en la educación secundaria en los manuales escolares, no solo en áreas de conocimiento tradicionalmente asociadas al ámbito masculino como la ciencia y la tecnología, sino también en las humanidades. Asimismo, López-Navajas (2015, p. 75) sigue a Redondo (2001) que constata "el hecho de que las mujeres no pasamos a lo escrito, es decir, que existimos en la realidad pero que no formamos parte de la historia". Esta afirmación es esencial para entender la situación de la mujer en la actualidad en el canon escolar, ya que si nos ponemos a indagar sí encontramos referentes femeninos pertenecientes a distintos campos de conocimiento (véase ejemplos como las recientes publicaciones sobre biografías femeninas de literatura infantil y juvenil: *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes 1 y 2* o *aragonesas con voz propia* que será analizada en secciones posteriores). Sin embargo, después esto no se materializa en los manuales y libros de texto.

Al hilo de estas premisas, observamos la problemática de la genealogía del saber femenino que se muestra invisibilizado, pero que sí existe, tal y como espeta López-Navajas (2015, p. 11):

> La genealogía del conocimiento femenino o, lo que es lo mismo, la tradición cultural que conforman las contribuciones y logros de las mujeres a la cultura y el desarrollo social, además de tener unas características específicas y genuinas, se extiende de forma ininterrumpida desde la más remota antigüedad hasta nuestros días, es de una extraordinaria riqueza y resulta esencial como fuente y referencia cultural

Como podemos observar, la cuestión no reside en la no-existencia de mujeres y sus logros, sino más bien en su no- inclusión por escrito y de manera constatada. Esta es, sin duda, una de las razones de peso por las cuales muchas de estas mujeres son unas auténticas desconocidas en las escuelas. En consecuencia, Flecha (2004, p. 22) dice que "se reconoce y se entiende como parcialidad la construcción de un relato histórico

que prescinda de ese cincuenta por ciento de la humanidad que son las mujeres". Así, el canon cultural escolar adquiere un rasgo de parcialidad que deja de lado una parte importante de la historia. Por ello, con la finalidad de dar voz a esta parte de la historia, surge la necesidad de crear materiales que permitan que el alumnado examine por escrito y de manera legitimada una genealogía del saber femenino justa y equitativa. En esta misma línea argumentativa, podemos considerar que el patrimonio juega un papel fundamental en la educación y constituye una realidad compleja, tal y como describe Oriola (2019, p.537) en los siguientes términos:

> "El patrimonio es una realidad viva de carácter heterogéneo que ha estado presente desde la antigüedad, en todas las sociedades conocidas, desempeñando distintos roles, los cuales han ido variando en el tiempo debido a múltiples razones de índole económica, ideológica, social, histórica, etc. Al tratarse de una construcción cultural y por tanto sujeta a cambios, no existe un consenso generalizado […]

En este sentido, vislumbramos cómo el patrimonio es un constructo complejo, diverso y cambiante y que debe ser actualizado y recuperado y esta es una de las características esenciales de la propuesta didáctica que presentamos en las secciones específicas, pero aplicado desde un prisma feminista e inclusivo. Así, se deslinda la necesidad de extrapolar el patrimonio femenino de una determinada comunidad autónoma (en este caso la de Aragón) a otras, tomando como ejemplo la de Andalucía que es con la que se ha realizado la cooperación intercomunitaria a través de la obra *aragonesas con voz propia*.

3. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS Y LITERARIAS INTERCULTURALES A TRAVÉS DE UNA EDUCACIÓN LITERARIA INTERCULTURAL

En consonancia con la imperante necesidad de visibilizar el universo femenino y su idiosincrasia desde edades tempranas y, en este caso, a través de una intervención en el primer curso de educación secundaria obligatoria (será materia de estudio en epígrafes posteriores), huelga decir que, es menester encontrar una vía (s) mediante la cual (es) dar voz y acercar al alumnado la realidad femenina existente, pero

denostada e invisibilizada. Para ello, una de las estrategias más efectivas y enriquecedoras desde el punto de vista lingüístico, cultural y social es la literatura en tanto que esta se muestra como una herramienta útil y eficaz a la hora de mostrar el patrimonio femenino. En este sentido, la educación literaria (Ballester, 2007, 2015, Colomer, 1998) juega un papel crucial. Se trata de un modelo donde se experimenta un cambio de paradigma: de la visión tradicional de un área separada del resto y del estudio de un compendio de autores, obras y épocas se pasa a un diálogo permanente con otras disciplinas (arte, tecnología, ciencia…veremos como la obra *Aragonesas con voz propia* explora ejemplos procedentes de todos los campos del conocimiento). Asimismo, se da una importancia capital a la interpretación reflexiva de los textos y se fomenta la lectura por placer (Rosenblatt, 1978, 1985). En otras palabras, se persigue el objetivo de promover una experiencia literaria y estética entre el alumnado, que no solo se limite al aula sino también aplicable fuera de ella, a su vida diaria. Con este fin, se fomenta una metodología activa donde el profesorado ejerce un papel de mediador intercultural que ayuda al alumnado a comprender e interiorizar las historias, personajes y mensajes de las mismas a través de actividades como las que se presentarán más adelante en este artículo.

Siguiendo este hilo conductor, podemos enlazar la educación literaria con la consecución de las competencias lectoras y literarias interculturales que podríamos definir como el conjunto de saberes, destrezas y habilidades de muy diversa índole (lingüística, intertextual, intercultural…) que capacitan al lector/a para la comprensión, pero también para la creación de textos literarios (Mendoza, 2004). Llegados a este punto, nos podemos preguntar cómo conseguir o, mejor dicho, cómo promover el desarrollo de estas competencias y, por ende, el hábito lector. En este sentido, la selección de lecturas se erige cómo un eje vertebrador notorio en tanto que es un factor clave para favorecer la integración y la cooperación del estudiantado, es decir, dirimir qué les puede interesar y suscitar, qué les puede provocar reacciones críticas y transversales. Así pues, en aras de garantizar la inclusión de una genealogía del saber femenino y de impulsar la cooperación intercomunitaria de la que hablábamos previamente, se decide escoger el soporte del álbum ilustrado

que combina la imagen y el texto para favorecer la experiencia estética y literaria del lector/a. A continuación, examinaremos este formato y su uso en el aula; hecho este que se materializa en el desarrollo de la imaginación, el pensamiento crítico y la creatividad entre el alumnado.

4. EL USO DEL ÁLBUM ILUSTRADO: FOMENTO DE LA IMAGINACIÓN, EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA CREATIVIDAD

En primer lugar, intentaremos definir qué es un álbum ilustrado. Este formato ha sido estudiado por numerosos investigadores/as (Bader, 1976; Nodelman, 1988; Caparrós, 1989; Colomer, 2002; G. Lartitegui, 2004; Dupont-Escarpit 2006) y, de acuerdo con sus premisas y percepciones, podemos esgrimir que se trata de "más que un libro", es decir, que se convierte en un artefacto cultural y en un recurso didáctico con múltiples posibilidades. En esta línea argumentativa, rescatamos esta descripción de Fajardo (2014:57), que sigue a Lewis (2005), Hanán Díaz (2007) y Durán (2009):

> "Más que un libro, es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metaficción (exceso, indeterminación y subversión de la forma narrativa), gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica en la construcción de los significados narrativos y emocionales, generando así otros rasgos característicos como la simultaneidad de planos narrativos, el préstamo de códigos de otras artes y tecnologías, la capacidad de síntesis y visión caleidoscópica de la realidad, la relatividad del conocimiento que trata, y sobre todo: exigir la participación activa de los receptores en esa construcción de significados, todo lo cual lo convierte en un producto emblemático de la postmodernidad".

Nos parece esta una sugerente y acertada descripción ya que ahonda en las especiales particularidades del álbum a través del diálogo híbrido que se establece entre el desarrollo de la *literacidad* narrativa y visual y también de la construcción del significado desde un prisma narrativo y emocional. Por todo ello, inferimos que el álbum ilustrado nos ofrece una multitud de posibilidades para trabajar en el aula. Asimismo, a

partir de su lectura reflexiva se desarrollan las *multiliteracidades* de las que hablan Elsner et al. (2011) que abogan por el fomento de un compendio de *multiliteracidades*: visual, literaria o digital, entre otras.

Por último, es pertinente destacar que a través del uso del álbum ilustrado en el aula también se fomentan la imaginación (Rodari, 1973), el pensamiento crítico y la creatividad. Estos tres parámetros se encuentran imbricados y permiten al alumnado experimentar, reflexionar y aplicar los mensajes de las historias y las imágenes de los álbumes a su vida diaria.

5. *ARAGONESAS CON VOZ PROPIA*

Aragonesas con voz propia es una obra literaria cuya principal idiosincrasia reside en la combinación entre texto e imagen, lo que permite una lectura narrativa y visual del contenido de la misma. Con respecto a este, se reúnen 41 breves biografías de mujeres aragonesas tanto actuales como aquellas que forman parte del acervo cultural aragonés. Una de las características esenciales que reúnen todas estas figuras femeninas es la consecución de logros y metas a través del esfuerzo, la persistencia, el sacrificio y el tesón. Asimismo, se muestran mujeres pertenecientes a distintos campos de conocimiento como las artes, la tecnología, las humanidades o el deporte. Por tanto, la obra en su conjunto se advierte como una aproximación al patrimonio femenino aragonés a través de narraciones en primera persona que buscan la complicidad con los primeros lectores/as que pueden identificarse con personajes que, en la mayoría de los casos, nacieron como niñas anónimas y que tuvieron que luchar y perseverar para conseguir sus metas y propósitos personales y profesionales.

Tras esta breve reseña, cabe resaltar que se trata de una obra adaptada al público infantil y juvenil y con claras aplicaciones didácticas. Por un lado, al realizar, por ejemplo, una lectura colaborativa en voz alta (Roché, 2015, Chambers, 1993 y Turkle, 2015) se desarrollan las competencia literaria y lectora intercultural, que hemos comentado en secciones anteriores, y que permiten al alumnado ampliar sus estrategias cognitivas, analíticas y críticas. Asimismo, a través del uso del álbum

ilustrado se enfatiza una lectura visual y narrativa al mismo tiempo que permite reforzar el mensaje de cada una de las historias. En este sentido, el contenido del volumen ahonda en la identificación, descripción y primera introducción a temas transversales como la importancia de los valores del deporte (biografía de Andrea Esteban Catalán), el feminismo (biografía de Melihah), el rol de la mujer en la ciencia (biografía de María Josefa Yzuel Giménez),el conocimiento de leyendas autóctonas (Isabel de Segura), el papel de la mujer en la vida pública (María Domínguez Remón) o la relevancia de las humanidades (María Moliner Ruiz). Otra de las aplicaciones didácticas es la que describiremos a continuación y cuya notoriedad radica en las múltiples posibilidades que ofrece la lengua castellana y su literatura a través del diseño de actividades de conversión de tipologías textuales, de creación literaria o de representaciones teatrales. Una vez examinadas las principales características de la obra original de Ovidio, que data del siglo I d.c., dirimiremos sobre la reciente adaptación de Fernando Plans Moreno, con prólogo d de Andrea Valbuena e ilustraciones de Ana Santos. Para ello, hemos dividido este epígrafe en dos partes: una primera donde se ofrece un breve resumen y unos apuntes esenciales sobre la estructura de la obra y una segunda donde se realiza una tipología de mujeres en referencia a sus actitudes en las epístolas correspondientes.

6. PROPUESTA DE AULA

6.1. Descripción del centro y del alumnado

La actividad fue desarrollada en el IES Miraya del Mar, un centro público en el que se imparte ESO y Bachillerato situado en la localidad de Torre del Mar, en la provincia de Málaga. Se trata de un municipio turístico de la Costa del Sol; esta particularidad, afecta sin lugar a dudas al tipo de alumnado con el que trabajamos en las aulas. En su mayoría, pertenecen a familias de un estrato sociocultural medio, cuyos progenitores se dedican en su mayoría al mundo de la restauración, el turismo y los trabajos marítimos, así como al cultivo de frutos tropicales. En general, son familias que se preocupan por los resultados académicos de sus hijos porque valoran positivamente la labor de la escuela.

También hay un componente migratorio importante, sobre todo de origen suramericano, de familias que viven en Torre del Mar desde hace décadas y trabajan en los mismos ámbitos y áreas que hemos mencionado anteriormente. Por esa razón, son un colectivo que se encuentra en una situación de plena inclusión en la comunidad educativa. En general, el clima de las aulas es muy favorable para la elaboración de actividades complementarias y el trabajo de contenidos transversales como la coeducación.

La actividad se ha llevado a cabo con dos grupos de 1ºESO, en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura Española y Taller de Escritura Creativa. Gracias a las medidas aprobadas para combatir la COVID-19, la ratio en Andalucía bajó a la mitad en el primer ciclo de ESO, por lo que la actividad se ha llevado a cabo con un total de 22 alumnos y alumnas.

6.2. Diseño y descripción de las actividades

Malagueñas con voz propia. Se trata de una actividad enmarcada en los bloques de comunicación y de educación literaria que hay establecidos en el currículum de 1ºESO para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura Española, en tanto que trabajamos con tipologías textuales y géneros literarios. La actividad consiste en la elaboración de un cuento sobre una mujer malagueña relevante cuya biografían han de investigar previamente los alumnos y alumnas, indagando en Internet. Con la información recabada, confeccionaremos una narración en primera persona, siguiendo como modelo los textos de *Aragonesas con voz propia*. El compendio de cuentos lo agruparemos y publicaremos a través de las plataformas digitales del centro con el objeto de dar mayor visibilidad al proyecto y al universo femenino que le da sustento (página web y redes sociales).

Teatro de sombras. En esta actividad, los alumnos tendrán que elaborar con cartón, papel cebolla y otros materiales un teatro de sombras, siguiendo las instrucciones de un tutorial de YouTube que veremos en clase. Cada uno podrá decorarlo libremente. Después, transformaremos el cuento de *Aragonesas con voz propia* que le haya sido asignado a cada uno en un texto dramático. En la fase final de esta actividad,

tendrán que grabar la representación de ese texto dramático en sus respectivos teatros y subirlo a Google Classroom, para la posterior publicación y difusión de los trabajos a través de los canales de comunicación del centro anteriormente mencionados.

6.3. METODOLOGÍA

Por lo que respecta a la metodología empleada, existen muchas formas de recorrer un camino en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, hemos de plantearnos qué modelo pedagógico nos guiará, al alumnado y a los docentes, para llevar a cabo de manera eficiente el desarrollo de nuestro proyecto. Es por ello que hemos tenido en cuenta una serie de concepciones metodológicas que servirán como base pedagógica:

- Constructivismo: Partimos de las ideas establecidas por Piaget (2015) a partir de las cuales se considera que el aprendizaje humano se construye a partir del mantenimiento, ampliación y modificación de la estructura cognitiva. Se elaboran así nuevos significados con la base de enseñanzas anteriores. Por ello se determinan mediante lluvias de ideas los conocimientos previos del alumnado, en nuestro caso, todo lo que ya saben de tipologías textuales, antes de elaborar la lectura comprensiva y la transformación de los textos que vamos a usar en las actividades.

- Aprendizaje significativo: Según Ausubel (2002) el proceso de aprendizaje se inicia con los conocimientos e ideas previas de los estudiantes. Nos encontramos así ante una corriente de la teoría anterior. Pretendemos con ello que el conocimiento se organice de lo general a lo específico y que se adquieran de forma comprensiva y no memorística los contenidos. En nuestro caso, con la transformación de las tipologías textuales y la posterior representación del texto dramático, los alumnos y alumnas tienen la oportunidad de aprender las características de cada tipo de texto engarzando cada elemento con los

anteriores sin tener que aprenderse de forma aislada la lista de particularidades que distinguen las tipologías.

- Aprendizaje cooperativo: Esta metodología es ideal para ejercicios como este, pero por los protocolos aprobados para combatir la pandemia de COVID-19, la colaboración entre los alumnos se ha limitado al diálogo entre ellos, a compartir ideas a la hora de elaborar, cada uno, su Teatro de sombras, y al visionado y valoración, mediante comentarios en Google Classroom, de las representaciones de los compañeros. Así, como explica Panitz (2001), los estudiantes que trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

- Enfoque comunicativo: Consideramos la comunicación un proceso y no un mero producto, para ello hemos de tener en cuenta el contexto en el que nos comunicamos. Tras las teorías desarrolladas por C. Candlin (1987) se fomenta la competencia comunicativa. Es necesario que los alumnos interactúen entre sí con tareas relacionadas con la realidad y conseguir que la lengua se conciba como un medio para alcanzar un fin desde un enfoque funcional de la misma. En nuestro caso, dar a conocer a las malagueñas relevantes de la historia y entrar en contacto con los distintos ámbitos en los que cada una de ellas desarrolló su labor, es ese fin que los alumnos y alumnas deben conseguir a través del uso de lengua.

Estos enfoques ya considerados tradicionales pueden combinarse a la perfección con otros más innovadores, para potenciar no sólo la acción pedagógica sino también el proceso de aprendizaje. Nuestro objetivo, partiendo de estos paradigmas, es desarrollar en mayor grado posible las competencias clave a través de un enfoque que promueva el aprendizaje significativo. Para ello, este proyecto hemos considerado de forma prioritaria los siguientes aspectos didácticos:

- La dimensión pragmática de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua: utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones. Partimos para ello de la concepción nociofuncional

desarrollada por N. Wilkins (1972), así podremos describir los niveles de la competencia comunicativa alcanzados

- Uso responsable de las TIC: usando la pizarra digital para ver los tutoriales sobre cómo construir el teatro de sombras y compartiendo los trabajos a través de los correos corporativos proporcionados por el centro a cada alumno y alumna, la plataforma Google Classroom, donde hemos colgado y trabajado con las producciones de los estudiantes antes de publicarlas, así como la página web y las redes sociales del centro (cuenta de Instagram de la biblioteca, página de Facebook).
- Educación literaria y placer por la lectura: esta actividad es una oportunidad para despertar el gusto y el interés con la literatura, así como para crear un hábito lector en nuestros estudiantes. Además, la escritura creativa puede ser muy gratificante para ellos y ellas, ya que es un ejercicio que cuenta con motivación intrínseca, pero extrínseca, sobre todo cuando ven que el resultado de su trabajo es publicado a través de los canales oficiales del centro.

6.4. Secuenciación

En lo que atañe a la secuenciación el proyecto, cabe enfatizar que ha sido realizado durante el mes de marzo de 2021. Nos ha tomado un total de seis sesiones en cada grupo:

- SESIÓN 1. Comenzamos el proyecto con la distribución de los cuentos de *aragonesas con voz propia* y la lectura guiada, crítica y reflexiva de algunos de ellos. Para comprender mejor los textos, repasamos las características del género narrativo, los tipos de narrador y la estructura del relato corto. La tarea para casa es elegir a una malagueña relevante y recabar información sobre ella. Finalmente, repartimos el consentimiento informado a las familias.
- SESIÓN 2. En primer lugar, recogemos el consentimiento informado firmado a las familias. Después, con la información

que han traído de casa y lo que sabemos del género narrativo, elaboraremos en clase un cuento en el que las malagueñas que nuestros alumnos y alumnas han elegido cuenten en primera persona aquellos aspectos de su biografía que las hace relevantes. Teniendo siempre como modelo el cuento de *Aragonesas con voz propia* que a cada uno le ha sido asignado.

– SESIÓN 3. Lectura de los cuentos, corrección de las faltas y erratas y elaboración del texto definitivo. La tarea para casa ha incluido el escaneo o la fotografía del cuento y, así subirlo a *Google Classroom* para su posterior exposición a través de los canales del centro (página web y redes sociales). Asimismo, repasamos las características del diálogo como tipología textual y el género dramático.

– SESIÓN 4. Transformamos el cuento de *Aragonesas con voz propia* en un diálogo. Entendemos las características del texto teatral a través de la creación de personajes, escenas, cuadros, la elaboración de acotaciones, etc. Recogemos los textos para corregirlos y vemos en la pizarra digital un tutorial de YouTube para la elaboración de un Teatro de sombras. Comprendemos los textos instructivos de tipo audiovisual, tomando notas de los pasos a seguir en el portafolio de clase. La tarea para casa consistirá en traer a la siguiente sesión una caja de cartón, una lámina de papel cebolla, colores, tijeras y pegamento.

– SESIÓN 5. Elaboración en clase del Teatro de sombras y devolución de los textos corregidos. Reescribimos los textos para tener la versión definitiva. En cuanto a la propuesta de tarea para casa, esta contemplará la subida a Google Classroom de unas fotos de la manualidad, el texto escaneado o fotografiado, y un vídeo de la representación.

– SESIÓN 6. La última sesión se dedicará al visionado en clase de las representaciones. Así, al comprender mejor el texto dramático, analizamos las disonancias entre los textos y el resultado final.

6.5. Resultados y discusión

De los 22 alumnos y alumnas que participaron en la actividad, 20 completaron todas las tareas con éxito. Dos de ellos abandonaron y tres de los 20 que las finalizaron hicieron entrega en mano de los trabajos puesto que tenían dificultades para usar las plataformas en casa y estaban catalogados como alumnos en riesgo de caer en la llamada brecha digital.

Los resultados en todas las fases de ambos ejercicios han sido, en general, muy satisfactorios. Todas las familias sin excepción dieron el visto bueno al proyecto y a la investigación asociada a ella. Además, muchas de ellas se han implicado en las actividades, haciendo las voces de algunos personajes de la representación y ayudando a sus hijos e hijas en la elaboración y grabación de las representaciones. Como puede observarse se ha tratado de un proyecto que ha englobado a toda la comunidad educativa, incluido el centro y el profesorado, las familias y el alumnado. Asimismo, la variedad en las tareas ha permitido el desarrollo de prácticamente todas las siete competencias clave, especialmente la de comunicación lingüística vinculada tradicionalmente a la materia de lengua y literatura castellana y la de conciencia y expresiones culturales que ha favorecido el conocimiento del patrimonio aragonés femenino entre alumnado andaluz. En esta línea argumentativa, este hecho ha favorecido la extrapolación de los mentados contenidos a la escena patrimonial de la comunidad andaluza.

En cuanto al grado de satisfacción del alumnado, ha percibido el proyecto y su naturaleza cooperativa, feminista e inclusiva como unos espacios de reflexión crítica y creativa lúdicos e ilusionantes, ya que muchos miembros de la clase han tenido la oportunidad de realizar el cuento de Malagueñas con voz propia sobre familiares suyas (abuelas que vivieron la Desbandá, hermanas y primas que han ido a cantar a programas de televisión o que son deportistas de élite, etc.). Además, en secundaria, por lo general, se fomenta en menor grado el desarrollo de expresiones artísticas como puedan ser la creación del escenario del teatro de sombras. De hecho, esta actividad ha contribuido a la posibilidad de que el alumnado pudiera retrotraerse a las dinámicas creativas

y lúdicas de las etapas previas de su formación y esto ha supuesto para muchos de ellos y ellas una motivación extra.

Por último, el centro ha acogido este proyecto con mucho entusiasmo, facilitando todos los medios para su realización y poniendo a nuestra disposición todos aquellos recursos disponibles para compartir y publicar el trabajo del alumnado, para así promover la difusión de las experiencias compartidas en el aula fuera de la misma.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Tal y como se ha comentado a lo largo de este artículo, creemos firmemente en la necesidad e idoneidad de estrechar lazos interculturales no solo entre países sino también entre comunidades autónomas pertenecientes a un mismo Estado. En este sentido, Aragón y Andalucía han sido las primeras comunidades españolas en formar parte de este proyecto de cooperación feminista e inclusivo que consideramos podría extrapolarse a otros territorios y así tejer nuevas líneas de investigación en torno a la necesidad de dar visibilidad a los referentes femeninos asociados al acervo cultural de una comunidad en concreto, pero que debieran ocupar un lugar relevante en las aulas de otros lugares con el objetivo de fomentar el enriquecimiento cultural que ahonda en las similitudes y al mismo tiempo en la diferencia entendida desde un prisma positivo. Esta ha sido, sin duda, la prerrogativa de nuestro proyecto, la de realizar una primera aproximación, al estudiantado de primer curso de la ESO, de mujeres que nacieron anónimas, pero que, a través de la lucha activa, el esfuerzo, el tesón y la ilusión han contribuido de manera notable a la mejora de la sociedad desde distintos campos de conocimiento.

Tomando en consideración todo lo expuesto anteriormente, podemos vislumbrar los innumerables beneficios que, a través de la educación literaria, experimenta el alumnado. Así pues, desarrollan la competencia literaria y lectora intercultural, el pensamiento crítico, la creatividad y la imaginación a través de la lectura reflexiva y la comprensión de unas historias que devienen en tareas interdisciplinares que permiten

extender el campo de la didáctica de la lengua y la literatura a otros ámbitos como la didáctica de la expresión plástica y artística.

En conclusión, el alumnado experimenta un aprendizaje significativo y vivencial paralelamente al aumento de su conocimiento del patrimonio femenino. Además, cabe reseñar la relevancia de realizar una primera aproximación a la investigación desde edades tempranas ya que esta promueve la curiosidad, la indagación, el afán y la ilusión por aprender y conocer más aspectos de raigambre cultural de su entorno y de fuera de él., en este caso en concreto, de las mujeres de ayer y de hoy nacidas en su comunidad autónoma y que comparten inquietudes y rasgos características con otras oriundas de diferentes territorios.

8. REFERENCIAS

Ausubel, D. (2002). *Theory and problems of adolescent development*. Writers Club Press.

Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. Macmillan Publishing Company.

Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. PUV.

Ballester, J. (2015*). La formación lectora y literaria*. Graó.

Candlin, C. N. (1987). Towards Task-Based Language Learning. En C. Candlin, & D. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks*, pp. 5-22, Lancaster University.

Chambers, A. (1993). *Tell Me - Children, Reading and Talk.* Thimble Press

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Domene, R. (2019). *Aragonesas con voz propia*. Terueligrafica.

Dupont-Escarpit, D. (2006). Leer un álbum ¡es fácil!, *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 7-22.

Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*.Octaedro.

Elsner, D. (2011). Developing multiliteracies, plurilingual awareness & critical thinking in the primary language classroom with multilingual virtual talkingbooks, *Encuentro*, 20, 27-38.

Fajardo, D. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria intercultural, *Educar em Revista*, 52, 45-68.

Favilli, E. y Cavallo, F. (2017). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes/ Good Night Stories for Rebel Girls*. Perseus Distribution Services.

Favilli, E. y Cavallo, F. (2018). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes 2*. Planeta.

Flecha, C. (2004). *Las mujeres en la historia de la educación, XXI Revista de Educación*, 6, 21-34.

G. Lartitegui, A. (2004). El nuevo concepto de libro ilustrado, *Educación y biblioteca,* 144, 7-14.

López-Navajas, A. (2015). "Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares". Tesis Doctoral. Universitat de València.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Algibe.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picturebooks*. University of Georgia Press.

Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria, *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(23), 535-553.

Panitz T. (2001). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. http://www.capecod.net/~tpanitz/tedspage/tedsarticles/coopdefinition.htm.

Piaget, J. (2015). *Language and thought of the child*. Routledge.

Redondo, A. (2001). Ginocrítica polifónica. *Contexto*, 5 (7), 191-217.

Roché, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks: A*

guide for primary and early years students and teachers. Routledge.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia: Introduzione all'arte di inventare storie.* Einaudi.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1985). Viewpoints: Transaction versus interaction: A terminological rescue operation, *Research in the teaching of English*, 19 (1), 96-107.

Turkle, S. (2015). *En defensa de la conversación*. Ático de los Libros.

Wilkins, D. A. (1972). *The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit*. Consejo de Europa.

LA LITERATURA INGLESA COMO VEHÍCULO PARA DESPATRIARCALIZAR EL CONOCIMIENTO EN LOS ESTUDIOS DE GRADO

DRA. JULIA HABA-OSCA
IPRODES/Universitat de València

DRA. GORA ZARAGOZA NINET
IULMA/Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Martínez-Palacios (2021) sugiere que la Universidad es una institución central de un campo académico dominado por sujetos BBVAh (burgueses, blancos, varones, adultos y heterosexuales) que se presenta como sinónimo del conocimiento neutral hasta bien entrado el siglo XX. Si bien a partir de la segunda mitad del siglo XX y con la segunda ola del feminismo empiezan a proliferar los estudios sobre la mujer (*Women Studies*) así como los estudios de género (*Gender Studies*), que fueron poco a poco incorporando la perspectiva racial, postcolonial y transnacional, la universidad, y pese a la amplia presencia de mujeres en todas las ramas y niveles académicos, sigue siendo hoy día un entorno donde el techo de cristal se une a la escasa presencia de mujeres y de la perspectiva de género en los contenidos de los planes de estudio. Efectivamente, el hecho de que quien ocupe las posiciones relevantes de los nodos del conocimiento (dirección de grupos de investigación, cátedras, etc.) sean, en el Norte Global, los sujetos BBVAh hace que existan más posibilidades de que su palabra y su visión sobre el mundo sea tomada como conocimiento real del mundo social y natural. Del mismo modo, la escasez de presencia de mujeres y personas afines al colectivo LGTBI+ en los planes de estudio hace que el alumnado carezca de referentes con quien poder identificarse y el supuesto conocimiento universal/neutral siga – en su amplia mayoría – diseñado por los sujetos

BBVAh y exclusivamente para los BBVAh. Despatriarcalizar la universidad, por tanto, pasa por sacar el conocimiento del binarismo de género, raza y clase que lo sostiene, como puede desprenderse de las lecturas obligatorias del módulo escogido para este estudio piloto. Para ello es necesario llevar a cabo tres pasos fundamentales en nuestras prácticas educativas diarias: (1) que los y las estudiantes tomen conciencia de esta problemática; (2) que incorporemos la perspectiva de género en los contenidos curriculares; y, (3) que desarrollen un planteamiento crítico frente a lo que les viene "dado" y las ventajas de subvertir el orden patriarcal. Para ello llevamos a cabo una experiencia piloto durante el curso 2020-2021 en la asignatura optativa de "Literatura (2ª lengua): inglesa" ofertada en las siguientes cuatro carreras: Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas, Grado en Estudios Hispánicos, Grado en Filología Catalana y Grado en Filología Clásica en la *Universitat de València*. Este grupo está formado por 16 varones y 53 mujeres, y para llevar a cabo este estudio, se compusieron 5 fases fundamentales:

1. Un cuestionario inicial: datos demográficos, actitudes, el género en el mundo académico, el género en los cuatro grados y en la asignatura en concreto;

2. Una actividad grupal en torno a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG);

3. Un seminario virtual titulado: "Una formación investigadora de calidad en Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global para combatir el aumento de las desigualdades sociales" organizado por el grupo de investigación en los procesos de desigualdad social (IPRODES);

4. El análisis de los ejes temáticos presentes en los trabajos escritos – *research papers* – presentados por los y las 69 estudiantes en total;

5. y, por último, un cuestionario final, que recoge todo lo adquirido y reflexionado por parte del estudiantado.

Los resultados confirman la escasa formación multiseccional y de género referida por el alumnado, por ende, la imperiosa necesidad de

incorporar tanto la perspectiva de género en los contenidos curriculares de materias ofertadas en la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació* de una forma pensada, guiada, sopesada y crítica.

1.1. Educación emancipadora

Llevamos décadas sumergidas, en un proceso de transformación profunda de los parámetros que rigen la universidad de manera global y que han cambiado la gestión de la producción y difusión del conocimiento. El eje central de esa transformación descansa en haber conseguido que sea hegemónica en nuestra sociedad la consideración de la necesidad de una reforma del sistema universitario guiada por las pretendidas demandas del mercado, incluso desde una perspectiva empresarial. Se trata de un complejo proceso de cambio de carácter global construido alrededor del propósito de enfocar el funcionamiento universitario de manera prioritaria hacia las necesidades y lógicas propias del mercado: competitividad, productividad y pragmatismo empresarial como forma de gestión. Se asume incluso anteponer estos objetivos al carácter de servicio público, crítico e independiente para la ciudadanía, que debería tener la universidad pública, y que todo esto acabe legitimado bajo la difusa noción de la excelencia. Precisamente es lo que encontramos en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) y que supuso la sanción normativa a este afán de que la universidad respondiera a las necesidades de un mercado laboral proporcionando profesionales flexibles y polivalentes. Estos objetivos se enmarcaban en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que intensifica la reorganización de la institución universitaria en torno a una lógica y unas prácticas propias del mundo empresarial, que afectan a la organización de la enseñanza, la orientación de la investigación y la transferencia de conocimiento.

Los efectos de la reforma en el modo de generar conocimiento han sido claras. En este sentido, esta reforma ha sido identificada por Lorente (2015) como un "Caballo de Troya" introducido en nuestro sistema público de educación superior en pro de una mayor privatización de este. En esta línea apuntan también Santos, Muñoz y Poveda (2015), para quienes la LOU fue el inicio de un proceso de precarización profunda

de las condiciones de trabajo de los y las docentes universitarios/as. De hecho, la aproximación del modelo de universidad al modelo de empresa ha sido nefasta para las condiciones laborales de sus trabajadores/as (García Calavia, 2014; Castillo y Moré, 2016). Una precarización de las condiciones del trabajo académico que ha sido generalizada en la sociedad occidental y ha ido desarrollando, en palabras de Gill (2014), nuevos sujetos laborales: cada vez más individualizados, responsabilizados, autogestionados y constantemente vigilados. Se trata de una cotidianidad en la academia construida alrededor de la búsqueda de la máxima productividad en la que la frontera entre tiempo de trabajo y tiempo de vida se desdibuja, invadiendo el tiempo de trabajo todos los espacios de la vida en una espiral de auto-explotación que se nos muestra imparable (Zafra, 2017). Un sistema que defiende un paradójico concepto de calidad según una lógica meramente cuantificadora (Herzog, Pecourt y Hernández, 2015) y que ha generado a su alrededor la creación de cuerpos técnicos que evalúan sobre la base de criterios más cercanos a la lógica empresarial que no a la función social que podría tener la universidad. En definitiva, se trata de una situación de intensa precariedad a la que se sobrevive con dificultad y con la base de un apego entusiasta a la profesión (Zafra, 2017). Esto lo padecen si cabe más las mujeres académicas quienes han de someterse a este sistema mercantilista que hace aún más difícil conciliar su carrera académica con la personal.

También es relevante este cambio en la universidad para el estudiantado. No puede ser gratuito para su función docente la degradación de las condiciones laborales del profesorado. Tampoco que esta misma docencia se haya visto sometida a la valoración cuantitativa y productivista de la investigación, siendo incluso utilizada como una especie de castigo para quienes no hacen investigación, o no la hacen bajo los parámetros aceptados como válidos o la hacen en diferente grado en momentos como la crianza (Santos, Muñoz y Poveda, 2015). Por otro lado, como bien señalan Alonso, Fernández y Nyssen (2009), que se haya impuesto el proceso de aprendizaje basado en competencias implica fundamentalmente legitimar la responsabilidad individual de las trayectorias formativas, más que un proceso real de instrucción del

estudiantado en las necesidades del mercado laboral. Un hecho que perjudica especialmente a las clases más desfavorecidas (Lorente, 2015) a pesar de que la educación superior continúa siendo una inversión fundamental de las familias en la provisión de certezas ante la construcción de los itinerarios formativos-laborales de sus miembros más jóvenes (Obiol, 2016; Villar, Obiol y Bernard, 2016).

En definitiva, nos encontramos ante una universidad "maltratada y maltratadora" (Brugué, 2018), una "universidad sonámbula" según Montalbá (2015) ante la que nos planteamos dónde encontrar los resquicios para llevar un análisis crítico que permita una educación emancipadora a través de acciones reparadoras. En este sentido, con este texto pretendemos plantear una primera reflexión acerca de la capacidad de la epistemología feminista (y por extensión, la pedagogía crítica) como elemento de contención y lucha de los procesos de precarización que hace décadas vive la universidad. Planteamos este texto con el objetivo de defender la epistemología feminista, y con ésta la metodología y pedagogías que se derivan, como un instrumento básico de crítica y transformación de los pilares tradicionales (androcéntricos y etnocéntricos; por ende, BBVAh) en la identificación de lo que es conocimiento, de quienes tienen la capacidad para generarlo y sobre qué cimientos se ha de construir. En un contexto donde la precariedad ha impregnado todos los espacios y relaciones de la universidad, mirarla desde los márgenes y proponer nuevos modos y formas de generar y difundir el conocimiento resulta una necesidad. Especialmente cuando la llamada "nueva normalidad" generada por la contención sanitaria a la COVID-19 ha generado nuevas condiciones en las que se produce y difunde este conocimiento. No en vano, como señala Biglia (2015) la metodología de investigación feminista incluye la intervención en nuestras aulas y la transformación social.

Por lo tanto, el propósito de este capítulo es acercarnos a los aspectos metodológicos desde un enfoque feminista, visibilizando, asimismo, la conexión que existe entre la teoría y la metodología en el ámbito humanístico. Esto es, al revisar la metodología de la investigación y de la producción de conocimiento, prestaremos atención no solo a las cuestiones de tipo técnico, sino también a la teoría de la ciencia y las

relaciones entre conocimiento y poder. Efectivamente, al incorporar la perspectiva feminista a la ciencia se desarrolla un nuevo marco de estudio a la vez que se lleva a cabo una crítica de la producción científica tradicional. Desde el punto de vista metodológico, se trata de analizar las técnicas existentes con el fin de determinar si son adecuados para desvelar las relaciones de género y para evitar los sesgos sexistas, produciendo un conocimiento científico menos contaminado por valores masculinizados, con más calidad y socialmente más responsable.

1.2. La dominación patriarcal en el conocimiento

La aportación de las mujeres al progreso y al análisis de la realidad comienza a manifestarse en el marco de la segunda ola del movimiento feminista por parte de las teóricas feministas que cuestionaban la supuesta imparcialidad del conocimiento científico (Sánchez, 1999; González, 2002). Este periodo representó una transformación en las universidades y en la investigación en el España. Algunos de los acontecimientos que favorecieron el cambio fueron: el establecimiento de universidades; la publicación de la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica de 1986; la incorporación significativa de las mujeres a la universidad y la introducción de los estudios de género (González, 2018; Pérez, 2018).

La convergencia de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) contemplaba el requerimiento de transformar los planes de estudio, lo que posibilitaría la incorporación la perspectiva de género y la epistemología feminista en la formación universitaria (Ballarín, 2013). En este contexto, como apunta la autora, se llevaría a cabo el mandato de la legislación aprobada en España a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, que ordena en su artículo 4.7 que "las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal". Por lo que respecta a la perspectiva de género como innovación científica se recogerá en la ley española 14/2011, de 1 de junio, de Ciencia, Tecnología e Investigación. Observamos que entre las medidas propuestas

para implementar una "ciencia del siglo XXI" se subraya la incorporación de la perspectiva de género de forma transversal, introduciendo en la disposición la forma de concretarse. La inclusión de la perspectiva de género a través de su incorporación en los contenidos de la investigación científica es también uno de los principios básicos de la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología (Ministerio de Economía y Competitividad, 2013: 5).

Pero no olvidemos que siguen existiendo claras evidencias de que la calidad de la investigación científica se ve afectada por las discriminaciones que existen por razón de sexo. Ello nos lleva a la exigencia de desplazar las formas de elaboración del conocimiento tradicionales y replantearlas, como evidencian Martínez *et al*. (2014). La notoriedad, nos recuerdan, que ha obtenido el concepto "género" en las Ciencias Sociales no ha supuesto la reparación de los sesgos sexistas y androcéntricos en las universidades ni en otros ámbitos, como por ejemplo en las Humanidades. En este sentido, como afirma Ballarín (2015), en la academia se emplea el término "género" de forma reiterada, llegando a hacerse un mal uso, "se utiliza como sinónimo de "mujeres" o en lugar de "sexo", como indeterminado objeto de trabajo, o simplemente como editorial" (p. 23). Asimismo, la mayor presencia de las mujeres en las universidades ha fomentado la creencia en el imaginario colectivo de una inexistente apariencia de igualdad. Por ello, muchas mujeres en la Universidad han generado programas para la introducción de la perspectiva de género, pero desafortunadamente la materialización práctica en las guías docentes, no se ha llevado a cabo debido que están pensadas, diseñadas, examinadas y aprobadas por BBVAh.

Será el feminismo el que realice un análisis de como el conocimiento se produce en un contexto social y de cómo el modelo tradicional no ha ofrecido una respuesta discursiva a los obstáculos con los que se encuentran las mujeres. Del mismo modo, las mujeres se ven forzadas a incorporar "las prácticas, normas e ideales de la teorización epistémica" que se centra en el hombre que interpreta el conocimiento como abstracto, universal y esencial (Laurol, 2016). La epistemología feminista se atribuye a un diverso conjunto de trabajos que comprenden una multiplicidad de posiciones en lo que compete al estudio de las teorías del

conocimiento, así como al feminismo. Surge de la fractura del ideal moderno de objetividad, lógica, universalidad y abstracción imputadas al individuo cognoscitivo propio de la ciencia y de la producción teórica (Guzmán y Pérez, 2005). Desde el feminismo se sostiene que el sujeto del conocimiento es un sujeto histórico particular, no universal, "cuyo cuerpo, intereses, emociones y razón están constituidos por su contexto histórico concreto y son especialmente relevantes para la epistemología" (p. 113).

Las epistemologías críticas feministas advertían de cómo la supremacía de la ciencia se sostenía en el androcentrismo (Sanz, 2005; Pons, 2008; Herráez, 2020) y de cómo la ideología patriarcal influía en la forma de producir ciencia, reforzando al mismo tiempo esta propia ideología. El análisis llevado a cabo es producto de la inquietud por mostrar la contribución de las mujeres en la sociedad, cuestión que implicó la interpelación acerca de cómo se produce conocimiento (Campagnoli, 2018; Marrero, 2019). Y desde su inicio, como señala Harding (1996; 2008), ha estado caracterizado por la falta de uniformidad, abarcando diversidad de metodologías y perspectivas. "Las diferencias conceptuales, metodológicas o políticas entre unas y otras se aprecian también en las diferencias epistemológicas subyacentes" (del Moral, 2012: 58). Será a partir de estos debates en torno a la ciencia cuando se aborde la insuficiencia de mujeres en las ciencias, haciendo patente al mismo tiempo la necesidad de rechazar los elementos objetivos que lo imposibilitan (Morgade, 2017). Otra de las características de la investigación feminista es que se encuentra directamente vinculada a la teoría feminista, instituyéndose una correspondencia de enriquecimiento recíproco (Blázquez, 2008, 2012).

Como subrayan Biglia y Vergés-Bosch (2016), las investigadoras feministas vienen proponiendo desde hace décadas objeciones a las epistemologías que predominaban en las universidades e instituciones: (i) el sexismo y el androcentrismo; (ii) la ausencia de visibilidad de las mujeres; (iii) la infravaloración del conocimiento tradicionalmente asociado a lo femenino; (iii) las desigualdades de género generadas en los métodos de investigación y, (iv)

> "Ahora las críticas de las epistemologías feministas han ido más allá y han llegado a cuestionar postulados positivistas como la neutralidad, la objetividad, la racionalidad y la universalidad de la ciencia. Sin embargo, esta crítica no ha sido un fin en sí misma, sino una herramienta en pos de una ciencia y de una realidad menos discriminadora (Biglia y Vergés-Bosch, 2016: 13)".

En otro orden, los descubrimientos cognoscitivos más significativos del feminismo descansan en el vínculo que se ha llevado a cabo entre conocimiento y poder. Hablamos de cómo el acceso al conocimiento incluye la concentración del poder y, desde un modo más controvertido, a través del reconocimiento de que la legitimación de las pretensiones de conocimiento está profundamente unida con sistemas de dominio y de exclusión (Longino, 1999; Maffia, 2007). Desde la investigación feminista se realiza una exploración reflexiva del conocimiento que se encuentra ajustado a los límites del contexto social y político. Para Neves y Nogueira (2005), la reflexividad debe orientarse al análisis de la repercusión que estos límites adquieren en la elaboración de discursos científicos. Emplearán el trabajo de Ramazanoglu y Holland (2002) para analizar cómo la reflexividad se debe manifestar en diferentes niveles: en la identificación de la práctica y las relaciones de poder y los efectos que produce en las fases de la investigación; en la exploración de la teoría particular del poder que proporciona una conceptualización específica de las relaciones de poder; en detectar los juicios particulares que enmarcan la investigación y determinan los términos de los "intereses políticos compartidos" así como en el compromiso por el conocimiento producido.

Las epistemologías feministas, constituidas por enfoques múltiples, recogen un cuerpo de conocimiento y de introspecciones fructífero, aumentando cada vez más su transdisciplinariedad, como nos muestran Gandarias, Fulladora y Osorio (2021). Aún así, señalan, suelen ser contribuciones de corte teórico y se carece de instrumentos prácticos que "sirvan de referencia y orientación" para producir investigaciones feministas. Encontramos experiencias en este sentido en la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació*, como la que nos proponen desde la *Facultat de Ciències Socials* en la Universitat de València, como, por ejemplo:

1. Proyecto de investigación *MUTE: Mujer, Traducción y Censura (2016)*: investigación mediante el análisis de toda la traducción realizada de novelistas inglesas del siglo XX al español, con el fin último de contribuir a una historia real del movimiento traductológico en cuanto a la literatura anglosajona de mujeres en España, a menudo apartadas en aproximaciones a una historia de la traducción en nuestro país.

2. Proyecto de innovación educativa *VOICED: Traducir para la igualdad (2019)*: emplear la traducción como vehículo para visibilizar de forma lingüística y extra-lingüística a las mujeres y colectivos LGTIBQ+

3. Jornada de Educación Multidisciplinar para la Igualdad de Género (2015-2021): celebradas con carácter anual durante siete años consecutivos en la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació*.

4. Publicación del monográfico Educación multidisciplinar para la igualdad de género (2017 y 2019): con carácter bianual y a través de la editorial de la *Universitat Politècnica de València*, se recogen aquellas aportaciones más destacadas de las jornadas previas.

Pero entonces, ¿cuáles son los obstáculos en la materialización de los aprendizajes de la epistemología feminista si hay docentes realizando acciones relacionadas con esta temática? Biglia y Jiménez (2012) nos describen las dificultades y restricciones con los que se hallan un número significativo de investigadoras feministas: (i) la ausencia de referentes metodológicos feministas; (ii) la indeterminación entre manejar una metodología feminista, aceptar un enfoque de género e investigar sobre mujeres o contenidos relacionados con lo femenino; (iii) los vínculos entre las generaciones en los espacios feministas de la academia que carecen en ocasiones de la efectividad del trabajo grupal; (iv) la excesiva inestabilidad de las mujeres jóvenes y cómo perjudica al producto científico; (v) la falta de confianza hacia la investigación cuantitativa; (vi) la deliberación feminista sobre la representación y las subjetividades; y, la que particularmente más nos afecta directamente

en nuestro trabajo diario: (vii) los obstáculos en el intento de incorporar un estudio transversal.

1.3. Las condiciones de trabajo de las mujeres académicas

A lo largo de la historia de la aportación de las mujeres en las universidades ha pasado por diferentes fases. La exclusión persistió durante siglos y será a partir del XIX cuando un número reducido accedieron como estudiantes y a partir del siglo XX como académicas. Aun así, durante muchos años la representación de las mujeres en las universidades no provocó cambios en la institución

> "Puesto que los modos concretos que el proceso histórico había ido consolidando a lo largo de los ocho siglos de existencia (…), se asumían como universales, aunque lo fueran sólo masculinos" (Flecha, 1999: 223)".

Será a partir de los años cincuenta cuando comience a ser significativa su presencia en las aulas, aunque deberemos esperar al siglo XXI para que se produzca una participación más equitativa entre académicos y académicas (Martino y Bruzzese, 2000; Buquet, 2016). Aunque sólo aparentemente. Una simple mirada a las estadísticas universitarias nos muestra como mujeres y hombres ocupan posiciones diferentes en la carrera académica, así como los y las estudiantes optan por estudios que acaban reforzando las expectativas creadas por su socialización de género (Pastor y Pérez-Quintana, 2019).

En el curso 2020-2021 en la *Universitat de València* las mujeres representan el 63,07% del total de las personas matriculadas en estudios de grado. Un porcentaje elevado que es superado por la rama de Ciencias de las Salud (73,99%), Arte y Humanidades (64,42%) y Ciencias Sociales y Jurídicas (63,78%). Sin embargo, las estudiantes matriculadas muestran una proporción menor a la media en Ciencias (50,57%) pero sobre todo en Arquitectura e Ingenierías con un 22,81%. Una menor presencia que no mejora significativamente con el tiempo a pesar de las múltiples acciones que se han llevado a cabo en los últimos años para incrementar el interés de las mujeres por estos estudios. Si nos centramos en la particularidad de los grados a los que se matriculan, podemos observar el gran contraste existente entre el Grado de Ingeniería

Electrónica Industrial con un 11% de mujeres matriculadas frente al 92,55% de Logopedia o el 90,81% del Grado en Maestro/a en Educación Infantil. Se repite la misma pauta en los estudios de máster. Siendo el 60,84% del total de la matrícula, las mujeres se concentran en aquellos másteres que inciden en los valores e intereses que tradicionalmente se han adscrito a las mujeres y que están estrechamente relacionados con los cuidados de personas dependientes (Obiol y Villar, 2016b).

Y a pesar de que las mujeres están muy presentes en los estudios de doctorado, los datos nos muestran todavía una situación subordinada de las mujeres en la academia en términos laborales. Las mujeres representan el 42% del total de los académicos en la universidad española pero sólo ocupan el 22% de las cátedras. En el polo opuesto, representan prácticamente la mitad del profesorado en categorías inferiores (un 49,8% del profesorado ayudante doctor/a y un 49,5% del contratado/a doctor/a). Por otro lado, las mujeres son en un 42% investigadoras principales de proyectos de investigación financiados, mientras que los hombres lo son en un 49% (Puy Rodríguez, 2018). En el mismo sentido, el informe *Mujeres e Innovación 2020*, elaborado por el Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación del Ministerio de Ciencia e Innovación pone de manifiesto las brechas de género en el acceso a los recursos. El informe, señala que el profesorado implicado en proyectos competitivos de investigación el 48,4% son mujeres. Y el profesorado involucrado en actividades formales de transferencia de conocimiento, el 43,7% son mujeres. Asimismo, refleja como en las universidades públicas hay diferencias notables entre mujeres y hombres en las tasas del profesorado que investiga, más significativas acusadas en las tasas de participación en actividades formativas de intercambio y transferencia de conocimiento que en las mujeres que alcanza solo el 15%. Por su parte, en las universidades privadas hay diferencias en investigación, a favor de las mujeres, pero no se aprecian diferencias entre mujeres y hombres en las tasas de participación en actividades formales de transferencia (p. 75).

Son sólo algunos indicadores de una situación ampliamente analizada y confrontada que se ha visto agravada por la inclusión de pautas neo-

gerencialistas y de excelencia en la gestión universitaria, además de la acumulación de recortes debidos a la crisis económica de 2008 (González Ramos et al., 2016).

En el caso de la *Universitat de València* son varios los estudios realizados a lo largo de los años que muestran las asimetrías existentes entre mujeres y hombres en los puestos y cargos ocupados (Fernández-Coronado y González, 2009; Perelló, 2012), la brecha salarial de género existente en todas las categorías del profesorado, siendo más intensa si se tienen hijos/as (Jabbaz, Samper y Díaz, 2019) y la clara incidencia en la construcción de las carreras académicas de la mayor responsabilidad de los cuidados en el caso de las mujeres, también en la universidad (Villar y Obiol, 2018). Análisis que tratan de poner luz a la desigualdad huyendo del habitual silencio y la poca atención con el que se responde a estas situaciones de desigualdad. Situaciones que son encarnadas en los cuerpos de las académicas generando altos niveles de malestar y dolor (Gill, 2010).

Una situación de desigualdad que es multicausal y que se ve legitimada por unos indicadores de calidad pretendidamente neutrales – a pesar de que toman raíces en esa misma desigualdad – y que son la base de los procesos de reparto de recursos para la investigación o en los procesos de reclutamiento, permanencia y promoción del profesorado (Obiol y Villar, 2016). Como señala Lynch (2010), el sistema de vigilancia constante que ha instituido el neoliberalismo, también en la universidad, y que es presentado como libre de cualquier sesgo estructural, está claramente connotado en términos de género siendo más perjudicial para las mujeres, siendo éstas más vigiladas y los hombres más vigilantes. Especialmente si tenemos en cuenta el peso de los cuidados en la construcción de la carrera científica, cuidados que son asumidos mayoritariamente por las mujeres y requieren de una ingente cantidad de horas (Durán, 2018; Villar y Obiol, 2018).

Por tanto, a las mujeres, en general, les resulta muy complicado seguir con todavía el ideal de carrera académica: una carrera lineal, sin interrupciones, acumulativa, en las que se cumplen demandas cada vez más absorbentes de movilidad y de dedicación horaria (González Ramos et al., 2015). Una situación que se ha visto agravada en los tiempos

pandémicos que vivimos, donde las necesidades de cuidados se han incrementado y se han cargado sobre las mujeres fundamentalmente. Al tiempo que las condiciones en las que se lleva a cabo la investigación y la docencia se han complicado extremadamente. La coincidencia de ambas necesidades ha colapsado sobre todo en las mujeres (Minello *et al.*, 2020; Manzo & Minello, 2020).

2. OBJETIVOS

Consideramos que para analizar si las actividades – en clave de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG) – y el enfoque – la perspectiva de género – que planteamos ha sido eficaz y alcanza sus objetivos es necesario hacer una evaluación de esta y reflexionar sobre los resultados. Monitorizar y hacer un seguimiento de los resultados nos permitirá mejorar las actividades, dinámicas y estrategias a la hora de abordar la dinámica de posibles futuros cursos.

En esta ocasión, los elementos que nos interesa conocer hacen referencia a los siguientes puntos:

1. si el curso satisface las necesidades de los y las participantes;
2. si las actividades están bien planificadas y se realizan en un formato adecuado (tanto en términos de contenidos como de dinámicas); y,
3. si está en línea con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este análisis, se recogió y analizó información a través de dos cuestionarios elaborados por las autoras que incluye ítems cuantitativos y con escalas tipo Likert de 5 puntos, e ítems cualitativos. En el cuestionario inicial se recoge información sobre datos demográficos; actitudes (si son conscientes de las diferencias entre género y sexo); qué formación con respecto al género han recibido previamente; el género en el mundo académico; el género en los cuatro grados en los

que se oferta la asignatura de "Literatura (2ª lengua): inglesa"; y, en la propia asignatura con el fin de conocer sus puntos fuertes y débiles.

4. RESULTADOS

A través de esta experiencia piloto, se llevaron a cabo cinco acciones claramente diferenciadas con el fin de recopilar información. Estas fueron: (i) cuestionario inicial; (ii) formación específica sobre la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG); (iii) seminario virtual grupo IPRODES; (iv) análisis de los ejes temáticos encontrados en los trabajos de investigación de los y las estudiantes; y, por último (v) un cuestionario final. A continuación, se describen los resultados obtenidos en cada una de estas secciones y que reflejan el modo de sentir y de pensar de estos jóvenes universitarios/as.

4.1. Cuestionario inicial

En el curso 2020-2021 constaban 69 estudiantes matriculados, de las cuáles 14 contestaron al cuestionario. Las personas del curso que participaron en la encuesta se identifican como: 15% varones; 77% mujeres; y 7,7% como otros/as identidades sexuales. Todas las personas tienen una edad comprendida entre los 19 y los 21 años y el 70% son de nacionalidad española.

Con respecto al porcentaje de estudiantes que consideran distinguen la diferencia entre género y sexo, en una escala del 1 al 5, el 46% consideran que lo distinguen un 4/5, mientras que otro 46% considera que sabe perfectamente la diferencia (5/5). Todas las definiciones de género y sexo son correctas, como, por ejemplo:

> "Sex is a word used to describe our bodies (Like male, female, and the rest of us)".
>
> "Sex is something people can do to feel good in their bodies, and also to feel close to another person".
>
> "Sex is one way we make babies, reproduction".

> "When a baby is born, the doctor or midwife looks at its new naked body. If they look down and see a penis, they say "Congratulations, it's a boy!" but when they see a vulva, they say "it's a girl" instead".
>
> "There are more than two kinds of bodies, but they call the baby a boy or a girl based on what they see physically".
>
> "Doctors choose a word to label us when we are born – male or female – to describe our bodies. But it is based on our outside. Gender is a different thing".
>
> "Gender occurs when we grow into being a kind and then an adult, we get to figure out who we are and what words fit best. Most boys grow up to be men and most girls grow up to be women".
>
> "There are many ways to be a male or a female. For most of us [transgender] this isn't okay [binary system] because we don't fit".

El 50% admite que no ha recibido formación perspectiva de género en sus estudios de grado – Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas, Grado en Estudios Hispánicos, Grado en Filología Catalana y Grado en Filología Clásica – pero, no obstante, el 40% sí se ha formado por su propia cuenta y por motivación personal. Con respecto a la relación entre la perspectiva de género y la literatura en lengua inglesa, el 50% opina que la mayoría de las guías docentes solo incluyen textos producidos por sujetos BBVAh. Llama poderosamente la atención que el 100% de las personas encuestadas considera que debería de establecerse paridad en los criterios de selección de los y las autoras atendiendo no solo al género sino también a la raza, el origen y/o la nacionalidad. Por lo tanto, todo y todas en su totalidad anhelan que se empiece a despatriarcalizar el conocimiento en su currículum. El 92% considera que la ampliación del canon literario sí que se lleva a cabo en la asignatura de "Literatura (2ª lengua): inglesa" y el 70% considera que sí se está llevando a cabo en sus estudios de grado, en general.

Como sugerencia de actividades integradoras, los y las estudiantes nos animan a proseguir con charlas y seminarios de especialización; así como, democratizar el proceso de la selección de lecturas al hacer partícipes a los y las estudiantes. Una persona en concreto incluso aportó el siguiente comentario, con respecto al uso del lenguaje inclusivo:

> "Using neutral pronouns when referring to students, educating us in Queer Literature and searching for works that speak the truth of what it has meant to be a part of the LGBTQ+ community throughout the years".

4.2. Formación en Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG)

Con respecto a la opinión de los y las estudiantes matriculados en la asignatura "Literatura (2ª lengua): inglesa" durante el curso 2020-2021, consideran que la formación en torno a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG) enfocada a través de la actividad de *role-play* "Ponte en mi lugar", les ayuda a: (i) comprender y valorar la docencia transformadora; (ii) la necesidad de posicionarse políticamente desde nuestro ámbito filológico y el uso que podemos darle a la literatura en lengua inglesa; (iii) cuáles son los enfoques, los procesos y las prácticas que nos brinda la Educación Literaria para generar experiencias alternativas transformadoras en términos de equidad y justicia social; y, por último, además (iv) destacan dos ejemplos concretos: las lecturas pormenorizadas y desde la perspectiva de género de "The Wife of Bath's Tale" (c. 1387) de Geoffrey Chaucer (extraído de *The Canterbury Tales*) y el poema romántico "The World Is Too Much with Us" (1807) de William Wordsworth.

4.3. Seminario Virtual: "Una formación investigadora de calidad en Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global para combatir el aumento de las Desigualdades Sociales"

Los resultados de dicha encuesta confirman además la escasa formación multiseccional y en perspectiva de género referida por el alumnado en la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació*, puesto que el 100% de los y las estudiantes destacan el gran valor del seminario virtual celebrado el 21 de abril de 2021, titulado: "Una formación investigadora de calidad en Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global para combatir el aumento de las desigualdades sociales" organizado por el grupo de investigación en los procesos de desigualdad social (IPRODES) de la *Universitat de València*.

FIGURA 1. *Programa de la jornada celebrado en la Facultat de Ciències Socials en la Universitat de València el 21 de abril de 2021.*



Fuente: Elaboración propia

A través de esta jornada, se pretendió acercar la realidad investigadora a los y las estudiantes con el objeto de que tomen conciencia de la importancia de esta, vinculada intrínsecamente a su formación filológica. Asimismo, la naturaleza de esta jornada interseccional les permitió conocer de primera mano testimonios de investigadores/as senior y noveles sobre sus comienzos en la andadura académica y el desarrollo de la misma. En esta misma línea, la interdisciplinaridad de estas jornadas ahondó en el enriquecimiento de compartir experiencias investigadoras y docentes desde las sinergias comunes entre las Humanidades y las Ciencias Sociales.

4.4. Análisis de los ejes temáticos en los *Research Papers*

Con respecto al análisis de los ejes temáticos presentes en los trabajos escritos – denominados *research papers* y que representan un 75% del valor de la nota final (a excepción de aquellos/as estudiantes que prefieran la opción de un examen final) – se tuvo en consideración los 67

temas en los trabajos presentados durante la 1ª convocatoria. Todos estos trabajos de iniciación a la investigación literaria se clasificaron en cuatro grupos generales, siendo los siguientes:

1. *Perspectiva de Género:* 34 trabajos (basados en las obras de Sylvia Plath, Jane Austen y Mary Shelley, entre otras autoras).

2. *Literatura Queer*: 20 trabajos (basados principalmente en los textos de autores/as como: Walt Whitman, Emily Dickinson y Virginia Woolf).

3. *Conflictos raciales*: 12 trabajos (basados en la obra de Nadine Gordimer, Mark Mathabane, Jamaica Kincaid, Chinua Achebe y Chimamanda Ngozi Adichie).

4. *Análisis lingüístico*: 1 trabajo (se presentó un *paper* basado en el análisis del uso de los *kennings* en *Old English* extrayendo ejemplos de la obra *Beowulf*).

4.5. Cuestionario Final

Por último, se volvió a solicitar a los y las estudiantes que replicasen a un cuestionario final, con el fin de recoger todo lo adquirido y reflexionado por parte del estudiantado (metacognición). De los y las 8 estudiantes que contestaron al cuestionario, el 85% opinaron que han disfrutado de las actividades-acciones alternativas propuestas por la docente a lo largo del curso 2020-2021. El 85% destacaron enormemente las lecturas propuestas y el enfoque en perspectiva de género a la hora de impartir las mismas, mientras el 15% prefirió los seminarios. Con respecto a las lecturas todas las personas consideran que a través de ellas han sido capaces de adoptar una perspectiva crítica con respecto al género. Y sobre los seminarios, un 58% destaca su importancia en cuanto al rol catalizador tanto de la perspectiva de género como de pensamiento crítico.

También opinaron sobre la actividad de *role-play* denominada "Ponte en mi lugar" en la que un 50% destaca su utilidad para ponerse en el lugar de personas – especialmente mujeres – que no conocían. Más de

la mitad opina que el género debería ser incluido en el estudio de la literatura en lengua inglesa.

A grandes rasgos, los resultados obtenidos a lo largo de las cinco acciones (cuestionario inicial, formación en EpDyCG, asistencia y participación en el seminario virtual de IPRODES, análisis de los temas en los trabajos y el cuestionario final) confirman la escasa formación multiseccional y en perspectiva de género referida por el estudiantado, y por ende, la imperiosa necesidad de incorporar tanto la perspectiva de género y en Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG) en los contenidos curriculares de materias ofertadas en la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació*.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, esta primera prueba piloto ha servido para apuntar cuáles son los fundamentos básicos de la epistemología feminista, así como las condiciones de trabajo de las mujeres académicas y las consecuencias de las mismas. En segundo lugar, hemos logrado introducir e identificar la investigación feminista y su principal objetivo, revelando así los cimientos de la desigualdad de género. Por último, hemos intentado llevar a cabo acciones transformadoras que nos permitan intervenir en nuestro ámbito filológico para proceder paulatinamente a su eliminación. Acomete de esta forma metódica la relación entre teoría, epistemología y metodología feministas, y a su vez, se aproxima al análisis del estado de la cuestión en la asignatura "Literatura (2ª lengua): inglesa", asumiendo la responsabilidad de, además del estudio de las mujeres, mejorar su condición (Alcoff y Potter, 1993; Bartra, 2010).

El feminismo académico ha objetado la forma en la que se ha venido construyendo la ciencia, evidenciando los sesgos androcéntricos, su cometido de apoyo del sistema y los fundamentos metodológicos y epistemológicos que la cimientan. El feminismo académico ha confeccionado teorías, nociones y categorías que descubren, en palabras de Castañeda (2008), los diferentes sesgos que han ocultado o encubierto la desigualdad de todo sistema que somete a las mujeres en la estructura de la supremacía del patriarcado. Y como describe Keller (1989), una

visión feminista de la ciencia nos desafía a explorar los orígenes, la dinámica y los resultados de este sistema conexo de asociaciones y disyunciones. Es aquí donde Keller (1989) describe como la unión de ambas forman lo que denominamos el sistema género-ciencia, conduciéndonos al análisis de cómo se relacionan entre sí la ideología de género y la de la ciencia en su establecimiento recíproco, en su articulación, en las distribuciones sociales, y cómo influye en las personas, la ciencia y la naturaleza. Para terminar, apuntamos que nuestras reflexiones acerca de la potencialidad de la construcción crítica del conocimiento – despatriarcalizando nuestras guías docentes – es solo el primero de varios pasos que hemos de dar como elemento clave en este proceso de transformación.

6. REFERENCIAS

Alcoff, L.; Potter, E. (1993). Feminist Epistemologies. Routledge.

Alonso, L. E.; Fernández, C.; Nyssen, J. M. (2009). El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Bartra, Eli (2010). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blásquez, F. Flores y M. Ríos (coord.). Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales, pp. 67-78.

Biglia, B. (2015). Avances, dilemas y retos de la epistemología feminista en la investigación social. En I. Mendia et al. (eds.) Otras formas de (re)conocer. Hegoa, SIReF, pp. 21-44.

Brugué, Q. (2018). Universitat: recordar les essències, oblidar els rànquings. Revista de treball y crítica política d'esquerres, ecologista i feminista.

Castañeda, M. (2019). Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación. M. P. Castañeda et al. Otras formas de (des)aprender, pp. 17-40.

Castillo, J. J.; Moré, P. (2016). Por una sociología del trabajo académico: La precarización del trabajo de enseñar a investigar en la Universidad. Sociología del Trabajo, 88, pp. 7-26.

García-Calavia, M. A. (2014). El trabajo del profesorado de las universidades públicas españolas. Un estudio de caso. Sociología del Trabajo, 82, pp. 28-50.

Gill, R. (2014). Academics, Cultural Workers and Critical Labour Studies. Journal of Cultural Economy, 7(1), pp. 12-30.

Herzog, B.; Pecourt, J.; Hernández, F. J. (2015). La dialéctica de la excelencia académica: de la evaluación a la medición de la actividad científica. Arxius de Ciències Socials, 32, pp. 69-82.

Keller, E. F. (1989). Three cultures: fifteen lectures on the confrontation of academic cultures. The Hague.

Lorente, R. (2015). El proceso de degradación de la universidad y de su función en la sociedad en España: el tránsito de la universidad española desde el modelo continental europeo al modelo anglosajón. Arxius de sociología, 32, pp. 139-160.

Martínez-Palacios, J. (2021). Ezagutza despatriarkalizatzea. Hegoa, 1(10), pp. 32.

Montalbá, C. (2015). El sueño de la excelencia: desvelarlo, desvelar-nos. Arxius de sociología, 32, pp. 83-98.

Obiol, S. (2016). Incertidumbre laboral y nivel de estudios en los jóvenes valencianos. Aposta. Revista de Ciencias Sociales, 68, pp. 57-82.

Santos, A.; Muñoz, D.; Poveda, M. (2015). En cuerpo y alma: intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario. Arxius de Sociologia, 32, pp. 13-44.

Villar, A.; Obiol, S.; Bernard, J. C. (2016). La incerteza dels universitaris com a factor de precarietat viscuda. Una anàlisi des del País Valencià. Seminari Joves, canvi social i ruptura generacional. Barcelona: Comunicació.

Zafra, R. (2017). El entusiasmo. Barcelona: Anagrama.

ESTUDIO DE LAS PREOCUPACIONES DE LOS DOCENTES DE LENGUA: ANÁLISIS SEGÚN LA IDENTIDAD, IGUALDAD Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

ÁLVARO ROSA
Universidad Internacional de La Rioja

TERESA SANTA MARÍA
Universidad Internacional de La Rioja

LAURA ALIAGA
Universidad Internacional de La Rioja

INTRODUCCIÓN

Enseñar no solo consiste en transmitir contenidos teóricos, sino que se trata de un proceso más complejo y vivencial en el que el docente se implica de una manera activa y logra, por un lado, que sus estudiantes adquieran un conocimiento profundo de la materia que imparte y, por otro, refuerza su "autoestima profesional". Es necesario, por tanto, que el profesor reflexione sobre su "identidad educativa" (González Calvo et al., 2020) y trate de ir más allá de transmitir simplemente lo establecido en el currículo. En efecto, todo docente ha de asumir una misión ética que trate de formar personas libres y responsables, capaces de conocer e involucrarse en la compleja sociedad del siglo XXI (Aliaga, 2020).

Esta tarea educativa es especialmente sensible cuando se lleva a cabo durante la adolescencia, ya que en este período el estudiante afianza su identidad individual y establece la jerarquía de valores que lo acompañará el resto de su vida adulta (Sevilla, 2019; Erikson, 1999). Por otra parte, en la adolescencia se forja la identidad del niño y de la niña que se encaminan hacia la adultez siendo factores determinantes la edad, el sexo y el contexto social y familiar en el que viven (Díaz-Aguado y Martín, 2011). De hecho, tal como señala Flores (2003), es en el

contexto escolar donde se conforma "uno de los espacios que más poderosamente influyen en la construcción de la identidad personal de hombres y mujeres, y de su futuro proyecto de vida" (p. 73). Constituye, por tanto, la escuela el entorno idóneo para educar en igualdad de género y valorar, desde el respeto mutuo, los distintos rasgos que diferencian tanto a hombres como a mujeres, dejando atrás cualquier tipo de discriminación sexista. De esta forma, los adolescentes desarrollan en el aula su identidad y conforman los cimientos de su propia autoestima (Díaz-Aguado y Martín, 2011).

En el marco de la Agenda 2030, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos para la próxima década por las Naciones Unidas, aparecen tres retos que consideramos especialmente importantes —pues repercuten de manera directa en lo que estamos exponiendo—: "Salud y Bienestar", "Educación de calidad" e "Igualdad de género"[103]. En efecto, pensamos que no se puede establecer una enseñanza de calidad si no se enseña de manera equitativa, tanto a hombres como a mujeres, desde el respeto y la equidad de género. De esta forma, se consolida la identidad personal del discente y este logra integrarse no solo con el resto del aula, sino con la sociedad que lo circunda. Como se ha mencionado antes, la identidad del adolescente se forja en el núcleo familiar —donde "se ponen en juego las identidades de sus componentes en un proceso de negociación" (Sevilla, 2019, p. 160) —; pero también cabe señalar que esta se refuerza y aquilata en el grupo de iguales (Jiménez, 2004).

La asignatura de Lengua y Literatura resulta especialmente trasversal para lograr los objetivos mencionados, ya que su flexibilidad curricular permite crear vastos contextos de aprendizaje que favorecen una educación en valores que redunde en la salud emocional y en el desarrollo de la autoestima e identidad de su alumnado. De esta forma, el papel del docente de Lengua está lejos de cualquier neutralidad ideológica, ya desde la primera concreción legislativa del currículum, al optar por el comentario de unas obras y autores literarios en concreto (Rodríguez y Gutiérrez, 2013). Pero también por los ejemplos que se toman para

[103] https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/home.htm

determinadas cuestiones gramaticales, así como por la realización de actividades vinculadas a los medios de comunicación social, donde la valoración de los estereotipos femeninos y la presión de la publicidad pueden convertirse en un objetivo de aprendizaje (Marco, 1998, pp. 182-183).

Por otra parte, el profesor ha de tener en cuenta que toda educación está empapada de identidades sexuales divergentes, es decir, de un "repertorio de discursos de género" (Fourez, 2004, p. 74) que configuran la realidad educativa que encuentra en el aula y que debe enseñar a respetar desde la igualdad y el diálogo (Flores, 2005). Sin olvidarnos, por último, de que aún hay mucho trecho que recorrer en cuanto a la coeducación dentro de los manuales de lengua, como demuestra el profesor Sevilla-Vallejo en su análisis de algunos de Primaria (2021), desde la óptica de Lucini (1998); es decir, se trata de desarrollar todo el potencial de los estudiantes, cualquiera que sea su sexo.

Asimismo, la adolescencia constituye un momento especialmente crítico para el desarrollo de conductas de riesgo, puesto que en esta etapa (entre los 12-17 años) muchos estudiantes resultan muy vulnerables a determinados comportamientos nocivos (Rodham et al., 2006). Es durante este período cuando estas conductas pueden afianzar complejos e inseguridades trastocando las relaciones del adolescente con sus padres e iguales (Rose y Rudolph, 2006; Smetana et al. 2006) y dañando la construcción de la identidad del discente.

Nos parece de suma utilidad comprobar cómo los profesores de Lengua perciben estos riesgos en su alumnado y si la perspectiva de género del docente puede evidenciar, matizar o diferenciar las conductas de riesgo que más le preocupan. Este análisis puede ser de gran importancia, ya que existe una conexión muy clara entre el desarrollo de la identidad y de la autoestima del estudiante, la adquisición de hábitos sanos y saludables (Rodríguez y Caños, 2012) y el rechazo de conductas de riesgo, como podrían ser las autolesivas (Frías et. al., 2012, p. 36). Por otra parte, resulta preciso realizar una verdadera *didáctica de las conductas de riesgo* en el aula y enfocarla desde la expresión oral y escrita; desde la reflexión y la adquisición del pensamiento crítico, es decir, desde la asignatura de Lengua.

2. HIPÓTESIS DE PARTIDA

En este estudio se va a poner el acento en cuáles son las conductas o comportamientos considerados como de riesgo entre el profesorado de Lengua de tres países (España, Colombia y Ecuador) que ha cursado el Máster en Didáctica de la Educación Secundaria y Bachillerato en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), desde su comienzo, en 2016 hasta el 2020 (Santa María et al., 2021). Partimos de la idea de que la competencia lingüística, objeto primordial de todo docente inscrito en nuestra área, es enseñada de manera diferente en función de la perspectiva de género del educador (López y Encabo, 2002).

De esta manera, nuestra hipótesis inicial la constituye el posible hecho de que la perspectiva de género del docente puede condicionar la visión de la conducta de riesgo que más le preocupa en sus alumnos de Secundaria y Bachillerato. Nos interesa, por tanto, analizar si existe una diferenciación entre las conductas de riesgo que observan los profesores varones y las profesoras. Esta distinción, según la perspectiva de género, servirá, en última instancia, para llevar a cabo programas de prevención más efectivos en el aula.

Partimos de la base de que determinadas conductas de riesgo son percibidas de una manera más clara en profesores —como la agresividad, la violencia, el consumo de drogas o las relaciones sexuales a temprana edad—; mientras que las profesoras señalan conductas de riesgo relacionadas con los estados anímicos —depresión o ansiedad, la imagen corporal o los trastornos alimenticios (Santa María et al., 2021)—. Trataremos de analizar si existen unas conductas de riesgo comunes tanto en profesores y profesoras de España, Colombia y Ecuador —como el consumo de drogas, tabaco y alcohol, así como los embarazos no deseados—. Finalmente, nos preguntamos si se han desarrollado actividades de prevención destinadas a paliar estas conductas de riesgo desde el área de Lengua y Literatura, y si estas deberían tener en cuenta el género de los discentes.

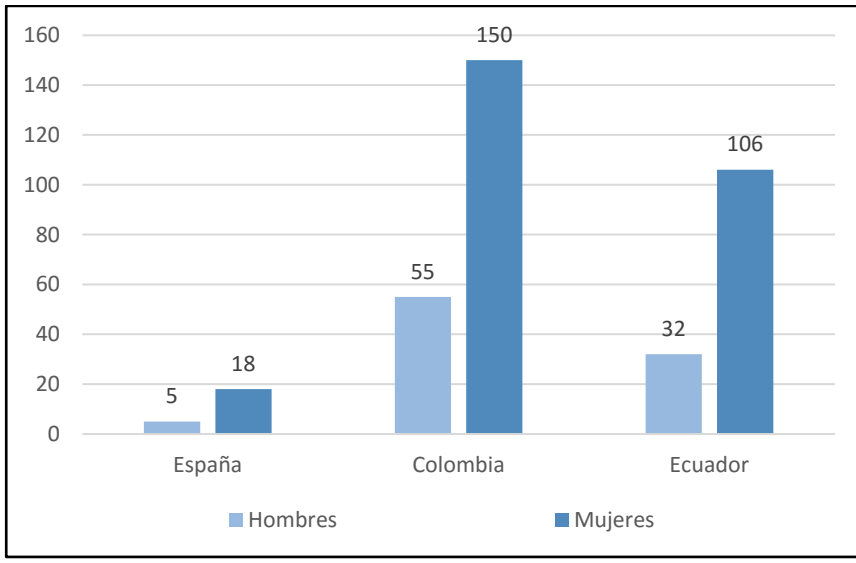
3. CORPUS Y METODOLOGÍA

En las líneas que siguen trataremos la descripción del corpus y la metodología que hemos llevado a cabo para realizar este análisis. El corpus de nuestro estudio lo conforma 366 actividades recabadas de la asignatura de "Psicología del adolescente" inserta en el Máster en Didáctica de la Lengua en Educación Secundaria y Bachillerato (MUDLESB)[104] de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) durante los años 2016 hasta el 2020. En ellas, se pide al alumnado de tres países diferentes (España, Ecuador y Colombia) y que en su gran mayoría ejerce, a su vez, como docente en esta área, que describa cuál es la conducta de riesgo que más le preocupa entre su alumnado adolescente y joven y, a partir de ella, elabore un programa de prevención en el aula que pueda incluso tener alcance no solo en alumnos, sino en padres y profesores, para comprometer, de esta forma y si fuera el caso, a toda la comunidad educativa. Esta actividad se realiza de manera optativa para completar la evaluación continua de "Psicología del adolescente", ya que en dicha asignatura obligatoria se ofertan seis actividades que permiten a los estudiantes, eligiendo u optando por realizar todas ellas, realizar esa evaluación continua, que alcanza una puntuación de cuatro puntos como máximo, según se establece en la memoria verificada del título. Se trata, por otra parte, de una de las actividades más populares entre los discentes que cursan el máster, por ello, en la última actualización de la asignatura, el profesorado ha decidido mantenerla.

Como se ha comentado anteriormente, el corpus se ha formado con las actividades de las nueve convocatorias en las que se ha ofrecido llevar a cabo esta actividad, y que se inscriben en un periodo que va de mayo de 2016 hasta diciembre de 2020. De este modo, se ha obtenido 366 actividades distribuidas en 23 de estudiantes españoles, 205 colombianos y 138 ecuatorianos. En cuanto a la distribución por sexos, la muestra queda de la siguiente manera: 92 hombres y 274 mujeres. La figura 1 muestra el resumen de estos datos.

[104] https://static.unir.net/guias_espana/guias_nuevas/lenesba01_psicologia.htm

FIGURA 1. Resumen de toda la muestra según las variables países y géneros

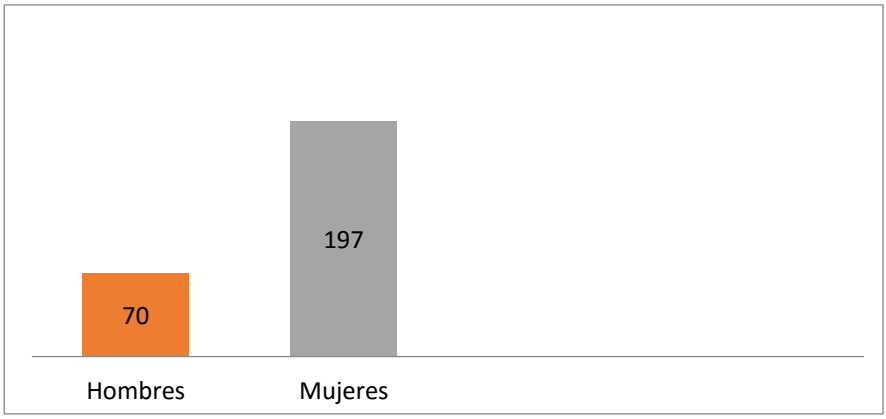


Nota: elaboración propia

Como indica la figura 1, el corpus del que parte nuestro estudio está formado por 23 actividades llevadas a cabo por discentes españoles, de los que cinco son hombres y dieciocho mujeres; 205 estudiantes colombianos, 55 hombres y 150 mujeres; mientras que el grupo de Ecuador lo componen 138 actividades, distribuidas entre 32 hombres y 106 mujeres.

Asimismo, de las 366 actividades que conforman nuestro corpus, analizaremos 267, ya que excluimos de nuestra investigación aquellas donde los profesores señalan más de una conducta de riesgo. Entre estas, 197 fueron diseñadas por mujeres, mientras que 70 fueron escritas por hombres. Como se puede comprobar en la figura anterior, la proporción de mujeres respecto a hombres, en cada uno de los tres países, resulta similar, por lo que no se ha tenido en cuenta esa dimensión a la hora de analizar y valorar los datos, para centrarnos mejor en la perspectiva de género y en los datos y resultados que este análisis arroja. En la siguiente figura, por tanto, vemos el corpus de actividades con una única actividad y según el género del discente.

FIGURA 2. *Corpus de actividades según la perspectiva de género*



Nota: Elaboración propia

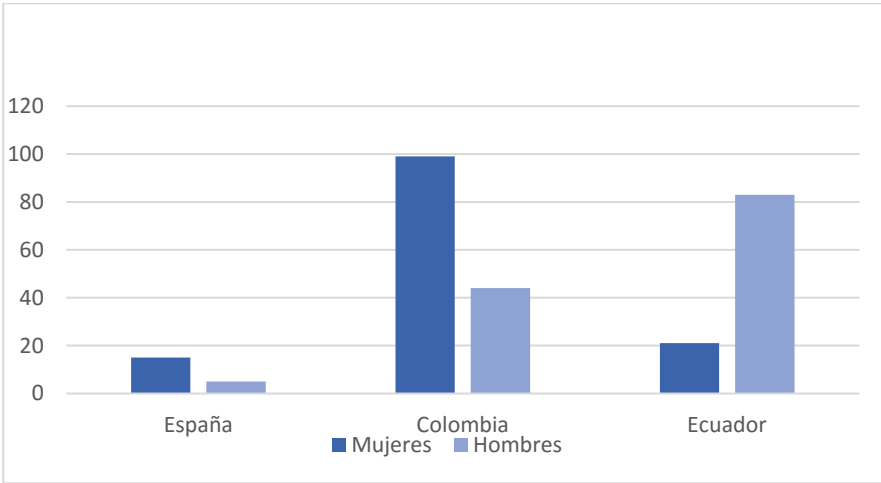
La metodología llevada a cabo en nuestro estudio será mixta; por una parte, se analizarán cuantitativamente las actividades propuestas; y, por otra, se extraerán conclusiones de carácter cualitativo que pueden ser útiles para el diseño de programas de prevención desde la didáctica de la Lengua para impartir a discentes entre doce y diecisiete años según el plan educativo actual español. Concretamente, analizaremos aquellas conductas que preocupan tanto a hombres como a mujeres y haremos hincapié en las semejanzas y en las diferencias entre dichas preocupaciones y, al mismo tiempo, se reflexionará sobre si estas discrepancias pueden influir a la hora de impartir la asignatura.

4. RESULTADOS: ANÁLISIS CUANTITATIVO

En este epígrafe se va a llevar a cabo un análisis cuantitativo de los datos obtenidos en nuestro corpus. Como hemos indicado, entre las 366 conductas de riesgo que de las que se compone nuestro corpus, 267 corresponden a la elección de una única conducta de riesgo. Conviene señalar que en la actividad analizada se pedía que se propusiesen soluciones y / o talleres solamente para una conducta de riesgo; no obstante, en un 27,05 % de ocasiones, los discentes optaron por el estudio de más de una de ellas. Sin embargo, para este estudio, nos centraremos en aquellas actividades en las que se trabajaba una única conducta de

riesgo. Así, hemos analizado un corpus compuesto por 267 conductas que preocupan a los futuros docentes del aula de Lengua y Literatura. Entre ellas, 197 son actividades creadas por mujeres y 70 por hombres. Atendiendo a las variables nacionalidad y sexos, la distribución de la muestra queda de la siguiente manera: 5 hombres españoles frente a 15 mujeres de la misma nacionalidad; en Ecuador encontramos 21 hombres y 83 mujeres; la muestra mayoritaria la forman aquellas personas con nacionalidad colombiana, concretamente, 44 hombres y 99 mujeres. La siguiente figura recopila estos datos:

FIGURA 3. *Distribución de actividades con una sola conducta de riesgo, según la variable nacionalidad y sexo*



Nota: elaboración propia

Una vez analizado el corpus, hemos obtenido un total de 36 conductas de riesgo diferentes. Entre ellas, encontramos diez conductas de riesgo que preocupan tanto a hombres como a mujeres. En la siguiente figura, figura 4, podemos ver la proporción de cada una de ellas.

FIGURA 4. *Comparación de las conductas de riesgo que preocupan tanto a hombres como a mujeres*



Nota. elaboración propia

Como muestra la figura 4, hay cuatro conductas que preocupan más a mujeres que a hombres, concretamente, en orden de mayor a menor: (1) el consumo de drogas; (2) los trastornos depresivos y del estado de ánimo; (3) el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, y (4) el consumo de alcohol. Mientras que las que más preocupan a los hombres frente a las mujeres son (1) los trastornos de conducta y agresividad y (2) los embarazos no deseados. Asimismo, encontramos otras cuatro conductas de riesgo que preocupan más o menos en igual proporción tanto a hombres como a mujeres; estas son, en orden de mayor a menor aparición: (1) los trastornos alimenticios; (2) las conductas de riesgo más frecuentes; (3) el consumo de alcohol y drogas, y (4) la baja autoestima. Es conveniente señalar que entre todas ellas se nota una ligera preocupación más en los hombres que en las mujeres, excepto en las conductas de riesgos más frecuentes.

Además, en el corpus aparecen cuatro conductas que preocupan especialmente a las mujeres y solo a un hombre como son: (1) embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual; (2) el consumo de

alcohol y tabaco; (3) influencia de las conductas negativas de su alrededor y (4) violencia de género. Del mismo modo, pero a la inversa, el acoso escolar preocupa a los hombres y solo a una mujer de la muestra analizada.

Por su parte, atendiendo a las conductas de riesgo que solo preocupan a mujeres o a hombres, en nuestro corpus se aprecian tres conductas de riesgo que solo llama la atención de las mujeres como son: (1) el manejo de las emociones; (2) el uso indebido de las redes sociales y (3) la igualdad. Del mismo modo, las conductas de riesgo que preocupan solo a los hombres —y no aparecen dentro de las que las mujeres han indicado— serían: (1) las relaciones sexuales a temprana edad y (2) la violencia.

Por último, pero no menos importante, analizaremos aquellas conductas de riesgo que solo aparecen una vez, ya sea de forma conjunta o de forma individual. Así, hay dos conductas que se citan una sola vez de forma conjunta, esto es, aparecen tanto en hombres como en mujeres, simultáneamente: (1) la conducta suicida y (2) el maltrato en la adolescencia. De forma individual, entre los hombres destacan: (1) el consumo de tabaco; (2) el consumo de tabaco y drogas; (3) la deserción escolar y (4) la salud mental. Mientras que las mujeres se decantan por: (1) los abusos sexuales; (2) la adicción a las redes sociales; (3) la adicción al juego en línea; (4) la apatía e indiferencia hacia el estudio y las actividades escolares; (5) las autolesiones; (6) la baja tolerancia a la frustración; (7) el duelo; (8) las enfermedades que van en contra de la salud psicológica, física, intelectual y social de los estudiantes; (9) los temores adolescentes y (10) el uso indebido y el abuso del móvil.

Una vez analizados todos los datos de forma cuantitativa, procederemos a comentar, en el siguiente epígrafe (§ 5), los datos de forma cualitativa para poder extraer las conclusiones pertinentes de este estudio.

5. DISCUSIÓN: ANÁLISIS CUALITATIVO

En las siguientes líneas se llevará a cabo una reflexión cualitativa sobre los datos obtenidos en nuestro corpus, para ello, seguiremos el mismo hilo conductor que en el epígrafe anterior para la mayor comprensión del lector.

En primer lugar, analizaremos las conductas que preocupan más a los hombres que a las mujeres, esto es: (1) el consumo de drogas; (2) los trastornos depresivos y del estado de ánimo; (3) el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, y (4) el consumo de alcohol. Como se puede apreciar, se trata de conductas relacionadas con el consumo y abuso de sustancias nocivas para el ser humano. Asimismo, la única que no se relaciona directamente con el consumo de sustancias, los trastornos depresivos y del estado de ánimo, está vinculada con las otras, pues, en la mayoría de los casos, cuando una persona no se siente bien anímicamente, suele caer (o puede caer fácilmente) en el consumo de dichas sustancias ya sean legales o ilegales. Se corrobora, en este caso, la importancia que se está estableciendo en los últimos años a la gestión de las emociones (Bolinches et al., 2003) y los vínculos con iguales (Rodríguez Kuri et al., 2010, p. 24). En segundo lugar, nos centraremos en las dos conductas de riesgo preocupan más a los hombres: (1) los trastornos de conducta y agresividad y (2) los embarazos no deseados. La primera de ellas muy vinculada a la etapa hormonal en la que se encuentran los alumnos para los que se idean los talleres en las actividades de los futuros docentes del área de Lengua y Literatura; mientras que la segunda aboga por concienciar a los discentes en la responsabilidad que conlleva la etapa sexual en la que se adentran. Vale la pena llamar la atención sobre el hecho de que la conducta de riesgo se concrete únicamente en "embarazos no deseados" y no se nombren las enfermedades sexuales que puede desarrollarse cuando se mantienen este tipo relaciones sin la protección adecuada.

En cuanto a las conductas de riesgo que preocupan en igual proporción a ambos sexos la más numerosa es el trastorno en la alimentación. Se trata de una conducta de riesgo que aparece en todos los cursos que se han analizado y está vinculada con otros comportamientos y circunstancias que sufren los adolescentes como pueden ser la baja autoestima, también ubicada en este grupo[105]. Otra preocupación que encontramos en este grupo es el consumo de alcohol y drogas. Como se puede apreciar, el consumo de sustancias nocivas para el cuerpo preocupa tanto a

[105] Para más información sobre los trastornos alimenticios véase Santa María et al. (2021).

hombres como a mujeres; no obstante, hay una tendencia en las mujeres hacia las drogas en general, mientras que los hombres parecen discernir entre el alcohol y las drogas, puesto que se trata de sustancias en las que varían tanto su peligrosidad como su legalidad. Por último, dentro de este grupo aparecen aquellas actividades en las que no se ha definido ninguna conducta en concreto, sino que el discente ha optado por la clasificación de "conductas de riesgos en general", posiblemente se deba a la indecisión por parte de estos. En este caso, llama la atención que, a pesar de hallarse en la misma proporción, resalte el número de mujeres.

Entre las conductas que preocupan especialmente a las mujeres, aunque también se dé en un hombre, vuelve a aparecer el consumo de sustancias, concretamente, alcohol y tabaco; sustancias, por su parte, muy aceptadas en la sociedad. Asimismo, surge por primera vez las enfermedades de transmisión sexual relacionadas con los embarazos no deseados. Tal y como se ha mencionado anteriormente, es curioso la falta de interés por dichas enfermedades por partes del género masculino, puesto que son enfermedades que pueden darse en ambos sexos, muchas de ellas con bastante gravedad. Esto puede ser debido a la evolución de la sociedad en esta temática, ya que es un aspecto que antiguamente no se trataba en los hogares. También encontramos como conducta de riesgo las conductas negativas que se dan en el entorno de los adolescentes —ya sea familiar, escolar, de barrio—, aspecto bastante importante, puesto que el ambiente en el que crece el ser humano es determinante en su desarrollo personal y social. Por último, encontramos la violencia de género. En este caso, resulta significativo que no sea una de las conductas prioritarias en el corpus de actividades analizadas, si bien es cierto que cada día la sociedad está más concienciada de la gravedad e importancia de incidir desde la enseñanza para evitarlas, pero vale la pena destacar que no siempre el docente, dentro del aula, puede reconocerla de primera mano y, por lo tanto, llegar a intervenir en estas situaciones. En el caso del acoso escolar (conducta que preocupa más a hombres y a una mujer) sucede lo contrario que en la conducta anteriormente analizada, ya que se suele dar e incide en la responsabilidad directa del claustro de profesores. Sin embargo, no

podemos obviar que el acoso, hoy en día, va más allá del aula, ya que dicha persecución y hostigamiento se dan también a través de las redes sociales y el ciberacoso, por tanto, resulta más difícil de detectar.

Entre las conductas de riesgo que solo preocupan a las mujeres encontramos el manejo de las emociones, aspecto importante durante la adolescencia, puesto que todos los cambios hormonales por los que pasa el adolescente son difíciles de controlar y, en ocasiones, necesitan de alguien que les aconseje. Asimismo, hallamos otro tipo de adicción, relacionada con las nuevas tecnologías. Problemática que se debe moderar, pues nos encontramos con los nativos digitales (Prensky, 2011), esto es, alumnos que han nacido "pegados" a las nuevas tecnologías y navegan con fluidez por la red. Esto hace que puedan desarrollar una fuerte dependencia hacia las nuevas tecnologías o llevar a cabo un mal uso de ellas. Resulta interesante, por otro lado, comprobar, en una investigación futura, si esa preocupación ha crecido entre los docentes tras año y medio de pandemia, con la reconversión, en muchas ocasiones, de la enseñanza tradicional a otra mediada por herramientas y plataformas digitales. Además, aparece la educación en la igualdad, aspecto que se debe tratar desde los inicios de la educación tanto en los materiales como en la concepción que ofrece el profesor en este ámbito (Sevilla-Vallejo, 2019).

Por su parte, los hombres se interesan por prevenir a los discentes sobre el problema que supone comenzar las relaciones sexuales a temprana edad y por la violencia en general. Es significativo que, en lo referente a las relaciones sexuales, sigan sin preocupar a este género las enfermedades que pueden conllevar mantener relaciones sin protección. Del mismo modo, el grupo de los varones aboga por prevenir la violencia en general, sin prestar atención a la mujer. Aspecto interesante, porque si se educa al discente sobre lo perjudicial que es la violencia, también se evita la llamada violencia de género.

En cuanto a las conductas que solo aparecen una sola vez nos referiremos, en primer término, a aquellas que aparecen de forma conjunta, esto es, una vez en hombres y una vez en mujeres. Destacan las que están vinculadas a la humillación y a los problemas que aparecen del entorno, puesto que la conducta suicida en los adolescentes suele darse

cuando dicho adolescente no tiene una vida plena debido a las personas que hay a su alrededor, tanto dentro como fuera de las aulas. Al igual que ocurre con el maltrato; de hecho, una persona que es maltratada puede desarrollar una conducta suicida. Si nos centramos en las conductas que aparecen una sola vez en los hombres, vuelve a aparecer las drogas, en este caso ambas vinculadas al tabaco, una de forma individual y otra junto a las drogas. Llama la atención que hasta este momento no haya aparecido el tabaco de forma individual y, además, entre los hombres, puesto que la tendencia ha sido una preocupación mayor en las mujeres. También preocupa la deserción escolar —más común entre los hombres— y la salud mental. Entre las mujeres son más numerosas y variadas: (1) los abusos sexuales; (2) la adicción a las redes sociales; (3) la adicción al juego en línea; (4) la apatía e indiferencia hacia el estudio y las actividades escolares; (5) las autolesiones, (6) la baja tolerancia a la frustración; (7) el duelo; (8) las enfermedades que van en contra de la salud psicológica, física, intelectual y social de los estudiantes; (9) los temores adolescentes y (10) el uso indebido y el abuso del móvil. Es este aspecto, nos parece conveniente señalar que, según se vaya ampliando el corpus con nuevas actividades de futuros cursos, habrá que analizar si se trata de conductas que simplemente se tratan de manera aislada o son futuras conductas de riesgo que preocupe al colectivo de los docentes.

6. CONCLUSIONES

Nuestra hipótesis inicial estribaba en la posibilidad de que la perspectiva de género podría influir a la hora de elegir la conducta de riesgo que más le preocupa al docente en sus alumnos de Secundaria y Bachillerato. El estudio de las actividades de nuestros discentes nos ha permitido obtener dos conclusiones.

En primer lugar, observamos que sí hay algunas conductas que preocupan en mayor proporción a los profesores varones que a sus colegas mujeres, como puede ser el consumo de drogas, tabaco y alcohol —considerado de forma separada— y los trastornos depresivos y del estado de ánimo, que también están muy relacionados con el abuso y la

adicción que la anterior puede provocar. A la vez que los trastornos de conducta y agresividad, el acoso y los embarazos no deseados constituyen los dos riesgos más elegidos por los hombres.

Mientras que encontramos que los trastornos alimenticios, el consumo de alcohol y drogas y las conductas de riesgo, en general, conforman los tres campos que preocupan por igual a unos y otras. Por su parte, la preocupación de las mujeres, respecto al abuso de sustancias es mayor que la de los docentes varones respecto al consumo de las llamadas drogas legales —tabaco y alcohol—. Otra diferencia remarcable del estudio es que también ellas consideran en mayor medida las enfermedades de transmisión sexual y la violencia de género como conductas de riesgo de la que preocuparse, así como inciden en la importancia del entorno social para prevenir y menguar los peligros a los que suelen abocarse los adolescentes. Por último, el manejo de las emociones y de las tecnologías constituyen dos riesgos que solo preocupan a las profesoras dentro del corpus analizado.

Por tanto, en segundo lugar, sí podemos concluir que, aunque no hay grandes diferencias entre la perspectiva de los docentes de uno y otro género, puesto que aparecen muchas conductas compartidas y en igual grado, las distinciones resultan significativas: a los profesores les suele preocupar más la agresividad y el acoso, por poder entender que esa conducta parte de los discentes varones; mientras que las mujeres se centran más en la violencia de género y en las enfermedades de transmisión sexual, en las que consideran son más vulnerables sus alumnas. Esa posible "identificación" con los problemas y conductas de los discentes de su género no es alta ni significativa, en general, pero sí aparece y cabe destacarla. Otra diferencia parece establecerse en que las profesoras suelen demostrar una inquietud más proactiva en sus respuestas, puesto que se preocupan de las drogas legales y de la gestión de emociones para intentar dar soluciones antes de que los riesgos sean mayores. También ellas se han empezado a preocupar por la gestión de las TIC antes que sus homólogos varones, aspecto que resulta interesante comprobar y analizar con resultados de próximos años. En cualquier caso, apenas encontramos propuestas didácticas que, desde la

Lengua y la Literatura, traten de prevenir tales conductas, por lo que este estudio quiere subrayar la conveniencia de desarrollarlas en el aula.

7. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer desde estas páginas a los estudiantes que han realizado el Máster su implicación e interés por ser algo más que impartidores de la asignatura de Lengua y Literatura, así como su preocupación por las personas que tienen a su cargo. También agrademos a la Universidad Internacional de La Rioja y, en concreto a su Comité de Ética, por permitirnos analizar los datos empleados en este estudio.

8. REFERENCIAS

Aliaga Aguza, L. M. (2020). Hacia una Didáctica de la Lengua y la Literatura comunicativa. *Opción, 36*, 628-640.

Bolinches, F., De Vicente, P., Reig, M. J., Haro, G., Martínez-Raga, J. y Cervera, G. (2003). Emociones, motivación y trastornos adictivos: un enfoque biopsicosocial. *Trastornos Adictivos,5(*4), 335-345.

Díaz-Aguado, M. J. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema, 11*(2), 252-253.

Erikson, E. H. (1994). *Identity, Youth and Crisis* [Identidad, Juventud y Crisis]. Norton.

Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación, 38*, 67-86.

Fourez, G. (2004). Desafíos éticos de los profesores de ciencias. *Revista electrónica Sinéctica, 24*, 3-9.

Frías, A., Vázquez, M., Del Real, A., Sánchez del Castillo, C., Giné, E. (2012). Conducta autolesiva en adolescentes: prevalencia, factores de riesgo y tratamiento. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace, 103*, 33-48.

González-Calvo, G., Barba Martín, R. A., Bores-García, D. y Gallego-Lema, V. (2020). Aprender a ser docentes sin estar en las aulas: la COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 9*(2), 152-177.

Jiménez, M. V. (2004). Jóvenes, redes sociales de amistad e identidad prosocial: la construcción de las identidades juveniles a través del grupo de iguales. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxia e Educación, 9*(4), 183-206.

López, A. y Encabo, E. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 43*, 113-122.

Lucini, F. (1998). *Temas transversales y Educación en valores*. Anaya.

Marco, A. (1998). Transversalidad y medios de comunicación social en la enseñanza de la lengua y la literatura en Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 32*, 179-190.

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales,* Biblioteca Innovación Educativa, Ediciones SM.

Rodham, K.; Brewer, H., Mistral, W. y Stallard, P. (2006): Adolescents' perception of risk and challenge: A qualitaty study [Percepción del riego y del desafío por parte de los adolescentes: Un estudio cualitativo]. *Journal of adolescence, 29*, 261 – 272.

Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psichology and Psichological Therapy*, *12*(3), 389-403.

Rodríguez, B. y Gutiérrez, R. (2013). Literatura y Educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento. *Revista de Didácticas Específicas, 8*, 30-44.

Rodríguez Kuri, S. E., Pérez Islas, V., Díaz Negrete, D. B. (2010). Factores de resiliencia y consumo de drogas entre estudiantes de educación media básica. *Revista de Toxicomanías, 59*, 18-28.

Rose, A. J. y Rudolph, K. D. (2006). A Review of Sex Differences in Peer Relationship Processes: Potential Trade-offs for the Emotional and Behavioral Development of Girls and Boys [Una revisión de las diferencias sexuales en los procesos de relación entre pares: Posibles compensaciones para el desarrollo emocional y conductual de las niñas y los niños]. *Psychological Bulletin, 132*(1), 98-131.

Santa María, T., Aliaga, L. y Rosa, Á. (2021). Capítulo 13. Los trastornos alimenticios como una de las preocupaciones de conducta de riesgo entre adolescentes para los profesores de Lengua. En M. Bermúdez (Ed.), *Luces en el camino: Filosofía y Ciencias Sociales en tiempo de desconcierto* (pp. 282-301). Dykinson, S. L.

Sevilla, S. (2019). La identidad doliente de la adolescencia en “La Señorita Cora” de Julio Cortázar, y en “El Palomo Cojo”, de Eduardo Mendicutti. *Anales de Literatura Española Contemporánea (ALEC), 44* (1), 155-179.

Sevilla-Vallejo, S. (2021). La coeducación en los libros de texto de Educación Primaria. Estado de la cuestión y análisis de las desigualdades en los textos escritos, las imágenes y las temáticas. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed, 9.* https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7104

Smetana, J. G., Campione-Barr, N. y Metzger, A. (2006). Adolescent Development in Interpersonal and Societal Contexts [Desarrollo del adolescente en contextos interpersonales y sociales]. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.

EXPLORANDO LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO ANTE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN ÁMBITO CIENTÍFICO

NOELIA SANTAMARÍA-CÁRDABA
Universidad de Valladolid

JUDITH CÁCERES IGLESIAS
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La consecución de una igualdad de género es una cuestión de indudable relevancia en la sociedad actual. Tanto es así que la ONU (2015) la ha incluido entre sus Objetivos para el Desarrollo Sostenible (en lo sucesivo, ODS), concretamente en el quinto, el cual pretende lograr la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer. Junto con este quinto ODS, el cuarto también alude a la importancia de proporcionar una educación equitativa e inclusiva. Por tanto, desde la Agenda 2030 se ha contemplado la consecución de una igualdad de género puesto que es necesario actuar para que este tipo de desigualdades dejen de existir.

Posicionarse como hombre o como mujer en la sociedad es injusto puesto que "ambos géneros no cuentan con igualdad de oportunidades" (Calvo y Picazo, 2016, p. 82). Ante esta situación de desigualdad, estamos de acuerdo con autoras como Martínez-Lirola (2020) y Mesa (2019) en que es necesario reflexionar sobre

> […] cuales son los mecanismos de socialización que siguen actuando de forma diferencial en el ámbito educativo entre hombres y mujeres y que actúan de forma discriminatoria valorando el conocimiento masculino e ignorando la realidad femenina. Se necesita un marco interpretativo que aborde el androcentrismo que impregna los currículos escolares, el lenguaje sexista, el uso de los espacios en los centros educativos

> y todo aquello que contribuya a visibilizar la discriminación (Mesa, 2019, p. 22).

Esta necesidad de visibilizar y eliminar la discriminación de las mujeres es la que orienta el presente estudio; por ello, nos planteamos las siguientes preguntas que orienta nuestro estudio: ¿el alumnado universitario es consciente de las desigualdades de género existentes en el ámbito científico? ¿y de la reducida visibilidad que ha venido teniendo la mujer científica?

1.1. La igualdad de género en educación

La educación posee un papel imprescindible para educar en igualdad de género, por ello proporcionar formación a todas las personas independientemente de su género es fundamental para que puedan exigir sus derechos sociales y actúen tratando de frenar las injusticias sociales; de hecho, tomando como referencia las palabras de Venegas (2012), se debe señalar que "un país que educa a sus mujeres es un país que se orienta por el camino del desarrollo y la justicia social" (p. 389).

Los centros educativos son, por tanto, espacios en los que se debe incidir en la consecución de una igualdad de género en todos los ámbitos (social, político, etc.). En este sentido, algunos autores como Calvo y Picazo (2016) o García, Quiñones y Espigares (2013) consideran que

> "La escuela es uno de los referentes en la transmisión de la cultura de una sociedad y también un escenario propicio para el cambio de los aspectos negativos que esa sociedad no desea perpetuar; entre ellos, el androcentrismo y la desigualdad real de género (con sus pilares establecidos en la misoginia y la homofobia), aspectos que se mantienen presentes en la actualidad. (García et al., 2013, p. 143)".

Ante esto resulta esencial que el profesorado esté correctamente formado para que sea capaz de impulsar la equidad de género en su práctica educativa logrando así una transformación social a favor de la igualdad y la justicia social. La consecución de una formación idónea es relevante dado que estudios como el realizado por Colás y Jiménez (2006) han comprobado que el claustro tiene diferentes formas de percibir la cultura de género; por ello, se debe impulsar tanto la

concienciación como el compromiso para que el claustro potencie en sus clases la igualdad de género.

Cabe resaltar que la educación superior, en la cual el personal docente también es investigador, ha mostrado a lo largo del tiempo una falta de equidad de género, tal y como han comprobado autores como Ion, Duran y Bernabeu (2013), Martínez (2020) o Ordorika (2015). En este sentido, se deben señalar las palabras de Ion et al. (2013) quienes afirman que "la falta de equidad de género entre el personal docente universitario, sobre todo en lo relacionado a la función investigadora y gestora y de su perfil profesional" (p. 124).

1.2. La desigualdad de género en el ámbito científico

La desigualdad de género también está presente en el ámbito científico, siendo esto un reflejo de la situación que padece la universidad, tal y como se comentó en líneas anteriores. Sin embargo, el androcentrismo que tiene lugar en este ámbito permite dilucidar que es necesario visibilizar a las científicas, pero "no se trata de sumar la perspectiva «femenina» a la ciencia androcéntrica, sino de reconceptualizarla para hacerla más humana" (Sánchez, 2002, p. 94).

Las diferencias entre géneros en el ámbito científico se extienden al ámbito laboral, pues las mujeres tienen dificultades a la hora de ocupar posiciones laborales relevantes; de hecho, Borrell, Vives-Cases, Domínguez-Berjón y Álvarez-Dardet (2015) se muestran de acuerdo con esta afirmación señalando que "las mujeres están infrarrepresentadas en las posiciones de más rango académico y en los órganos de decisión sobre la ciencia" (p. 161). Baeza y Lamadrid (2019) y Fraser (2008) añaden que en la educación superior estas desigualdades de género aluden a un problema de estatus social que debe resolverse proporcionando una igualdad en el ámbito laboral y de reconocimiento científico.

Pons, Calvet, Tura y Muñoz (2013) también analizaron la igualdad de oportunidades de género en el ámbito científico y en el tecnológico llegando a la conclusión de que las mujeres continúan sufriendo desigualdad. Asimismo, no solo señalan que es necesario actuar para frenar esta situación, sino que esta ausencia de la mujer en estos ámbitos deriva en

que “gran cantidad de conocimientos, capacidades y talentos del colectivo femenino no sean aprovechados por instituciones, empresas ni por la sociedad en general” (p. 84).

Ante esta situación se deben promover medidas que faciliten la incorporación de la mujer a puestos de trabajo con elevado reconocimiento y que se visualice su relevancia en el ámbito científico. De este modo, se hace necesario actuar para frenar el techo de cristal existente (González y Pau, 2011) y lograr la igualdad de género en el ámbito científico.

1.3. Coeducación: un camino hacia la igualdad de género

Desde los centros educativos deben formarse ciudadanos concienciados que actúen a favor de la igualdad de género. Ante esto, no podemos olvidarnos de hablar de la coeducación, pero ¿qué es coeducar?

> “Coeducar es educar a cada una y a cada uno según quien es, atendiendo a su diferencia, y que al hablar de coeducar la referencia son tanto las niñas como los niños, aunque de diferente modo. […] coeducar, para las niñas no puede significar tomar como referente válido el que ya tenían los niños. Y para los niños, significa repensar el que tenían asignado (y que, más allá de que se pueda ver como más "ventajoso" que el de las niñas, no por eso deja de ser también un mandato, una imposición). Coeducar es educar fuera del modelo dominante, el simbólico patriarcal, no reconociéndolo como fuente de sentido; y eso significa que tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre, en el contexto histórico en el que vivimos. (Blanco, 2007, p. 24)”.

Tomando como referencia la anterior definición del término coeducar, autores como Castilla (2008) o Leiva (2010) inciden en sus estudios en que en los centros educativos coeducar es necesario. Esto es así porque proporciona una formación integral a los discentes, al prepararlos para que defiendan que no tiene sentido que existan discriminaciones ligadas al género.

Delgado (2015) considera la coeducación como un derecho humano. Por su parte, Suberviola (2012) defiende que la coeducación es un derecho y añade que es también un deber para los docentes, lo cual requiere que estén correctamente formados. Asimismo, es necesario que la coeducación forme parte de todos los elementos del proceso de

enseñanza-aprendizaje, es decir, desde la propia organización del centro hasta el planteamiento de las actividades específicas que se puedan llevar a cabo en el aula (Azorín, 2014; Suberviola, 2012; Uria, Leonet y Morales, 2019).

Quiaragua (2016) considera que el profesorado oculta la desigualdad de género que se produce en sus centros educativos; por ello, Guerra (2001) considera que el profesorado tiene un papel relevante a la hora de coeducar, pues es un proceso que exige:

- Eliminar las discriminaciones que puedan existir tanto a nivel social como actitudinal.
- Aceptarse a uno mismo y a los demás mostrando una actitud respetuosa.
- Posicionar a los estudiantes ante situaciones reales ligadas a la igualdad de oportunidades para que en los centros educativos todos sean considerados por igual independientemente de sus características.
- Fomentar un clima adecuado de convivencia fomentando el respeto mutuo y el diálogo.

La coeducación, por tanto, puede ser comprendida como el reto actual al que se enfrentan los centros educativos. De hecho, Ugalde, Aristizabal, Garay y Mendiguren (2019) al analizar la presencia real de la coeducación en los centros educativos llegaron a la conclusión de que "la coeducación no constituye una prioridad en la escuela, que es la principal destinataria de propuestas procedentes de instituciones diversas y, con frecuencia, depende de la implicación de cada centro y de cada docente" (p. 33).

Cabe destacar que la coeducación también debe ser impulsada desde el ámbito familiar de los estudiantes. Ante esto, Vacas (2014) señala que "cuando atendemos a la realidad privada de las familias es innegable que la sociedad patriarcal continúa reproduciendo su esquema clásico de división sexual del trabajo en la intimidad de los hogares" (p. 10). Por todo ello, la escuela debe coeducar para lograr que los estudiantes

defiendan la igualdad real entre hombres y mujeres en todos los ámbitos.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es: conocer la perspectiva del alumnado universitario ante la igualdad de género en el ámbito científico. Asimismo, se busca descubrir los científicos y las científicas que conocen los participantes con la finalidad de descubrir si en sus respuestas se aprecian diferencias a la hora de conocer más investigadores de uno u otro género.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación cuenta con la participación de 116 estudiantes matriculados en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Se realizó un estudio de encuesta cuyo cuestionario estaba compuesto por una pregunta abierta y otra cerrada, pues a pesar de su reducida longitud nos permitía dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

Los cuestionarios, con la finalidad de lograr la mayor objetividad en las respuestas y evitar la posible influencia de cursar la citada asignatura, se distribuyeron en la sesión inicial de la asignatura. La exploración de los datos recopilados ha sido cuantitativa, pues se ha empleado el software cualitativo Atlas.ti para poder realizar un conteo de las respuestas proporcionadas.

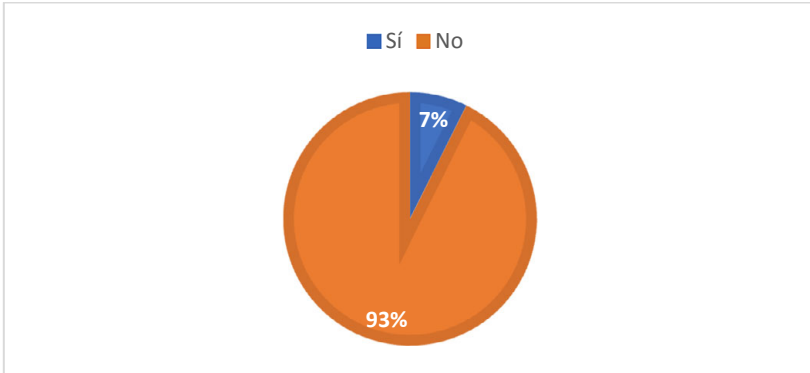
4. RESULTADOS

4.1. Percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito científico

El alumnado participante debía responder a la pregunta ¿consideras que existe desigualdad de género en el ámbito científico? Como se puede apreciar en sus respuestas que proporcionaron en un 93% de los casos piensan que en el ámbito científico existe desigualdad de género a la

hora de valorar por igual a hombres y mujeres, tal y como se puede apreciar en la Figura 1.

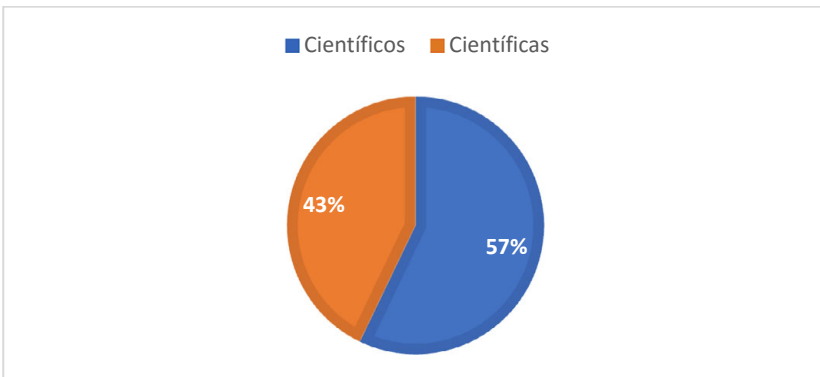
FIGURA 1. *Percepciones sobre la desigualdad de género en la ciencia.*



4.2. Conocimiento sobre científicos y científicas

El alumnado participante respondió a la pregunta cualitativa nombrando a mujeres y hombres que se dedican al ámbito científico. Si observamos la Figura 2, se aprecia que cuantitativamente se observa una frecuencia más elevada a la hora de responder con nombres de varones (57%).

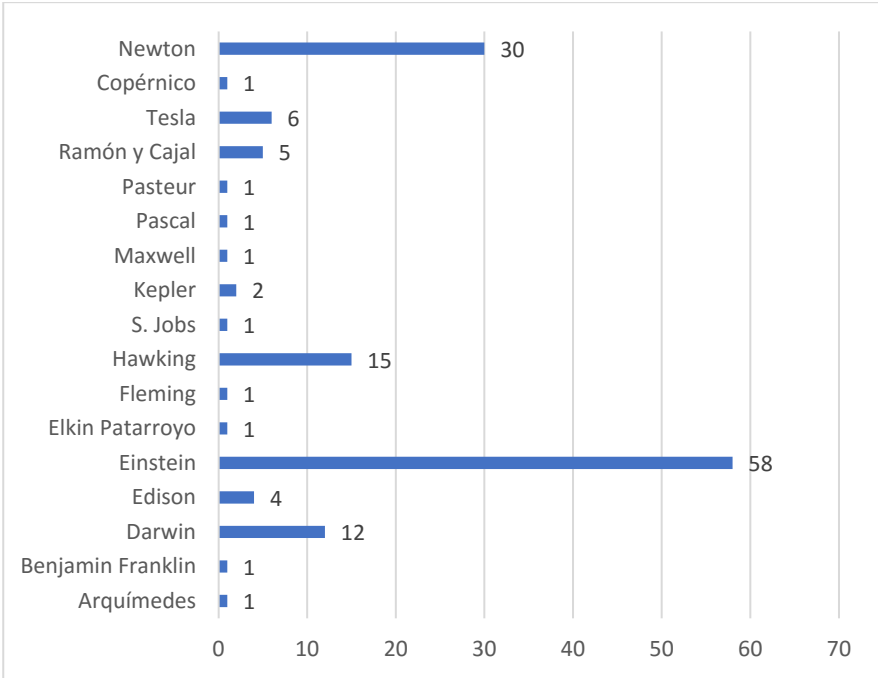
FIGURA 2. *Porcentaje del número de veces en el que los estudiantes nombran a científicos y científicas.*



Tras esta aproximación, se han continuado explorando las respuestas recopiladas, las cuales muestran claras desigualdades entre los

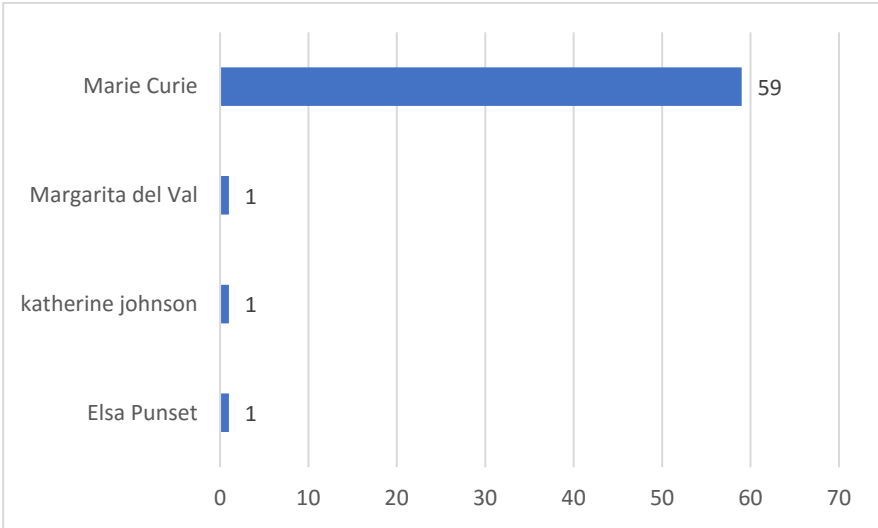
conocimientos que poseen los alumnos y las alumnas a la hora de conocer personas que se dedican a la ciencia. En este caso, el alumnado aporta 17 nombres de científicos, mientras que de mujeres solamente 4. Como se aprecia en la Figura 3, el alumnado participante conoce especialmente a Darwin y a Newton, aunque también es frecuente en sus respuestas encontrar referencias a otros científicos como Hawking o Darwin.

FIGURA 3. *Científicos nombrados por el alumnado en sus respuestas.*



Sin embargo, en el caso de las mujeres científicas esto no ocurre puesto que, a pesar de nombrar 4 mujeres científicas, la mayoría del alumnado solamente alude a Marie Curie, siendo nombrada en 59 ocasiones, mientras que las otras tres solamente han sido citadas una vez, tal y como se muestra en la Figura 4.

FIGURA 4. *Científicas nombradas por el alumnado en sus respuestas.*



5. DISCUSIÓN

El alumnado universitario participante percibe, como se ha podido comprobar en sus respuestas, que existe desigualdad de género en el ámbito científico. Esta desigualdad entre hombres y mujeres en ciencia ha sido estudiada por múltiples autores (Aravena, 2008; Jasso, Gómez y Orozco, 2016; Morales y Sifontes, 2014; Sánchez-Guzmán y Corona-Vázquez, 2009; entre otros), los cuales han confirmado la existencia de desigualdades en función del género en el ámbito científico. Ante esta situación, Aravena se muestra de acuerdo con Walzer (1997) resaltando la importancia de defender la igualdad de oportunidades, pues

> […] las personas pueden o no merecer las cualidades que tienen, pero lo que sí deben merecer es tener igualdad de oportunidades para el acceso a aquellos puestos que requieren de las cualidades que poseen, es decir, "todos" los ciudadanos con las cualidades requeridas deben ser tomados en cuenta como una posibilidad para cubrir un cargo. (Aravena, 2008, p.

La percepción social de las desigualdades de género en la ciencia y la tecnología fue estudiada por Sainz y Martínez-Cantos (2016). Estos autores comprobaron que existe una brecha de género y por ello, es

necesario "implementar intervenciones dirigidas a la gente joven (sobre todo, a las chicas) para que incremente su interés por los temas ligados a la ciencia y la tecnología" (p. 271).

A pesar de que la visibilidad de la mujer en el ámbito científico se ha visto empañada e incluso, haya tenido que ver con que las jóvenes no tengan excesivo interés en temas científico-tecnológicos es importante visibilizar los logros que han conseguido las mujeres en este ámbito (Morales & Sifontes, 2014), aunque contraste con lo que Ballarín (2001) denomina "techo invisible" al tener aún una presencia reducida en altos cargos laborales. En este sentido, Agudo (2006) señala que "tenemos ante nosotras un panorama alentador, en el que una vez que se den las transformaciones necesarias, no tendremos que renunciar a ser mujer para dedicarnos a la tarea científica" (p. 47).

Adicionalmente, la educación científica que se implemente en los centros educativos debe incluir la perspectiva coeducativa e incorporar a las mujeres para visibilizarlas. De esta manera, como Guevara y Flores (2018) afirman se necesita "urgentemente incorporar a sus comunidades científicas el talento y la conciencia crítica de quienes han sido excluidas de ellas" (p. 27).

A pesar de que se han logrado avances todavía queda mucho por hacer, tal y como han mostrado las respuestas proporcionadas por el alumnado, se debe incorporar una visión coeducativa en los currículos educativos y los contenidos didácticos para tratar que no solamente conozcan innovaciones de científicos. En palabras de Hernández (2020): "resulta insuficiente lo alcanzado, pues en gran parte del mundo contemporáneo siguen en desventaja las mujeres cuando de creación y desarrollo de la actividad científica se trata" (p.2)

6. CONCLUSIONES

El estudio realizado permite dar respuesta a nuestro objetivo principal: conocer la perspectiva del alumnado universitario ante la igualdad de género en el ámbito científico. En este caso, se ha podido comprobar que el alumnado comprende, desde su perspectiva, que en el ámbito científico existe desigualdad de género. Adicionalmente, se compró que

conocen más científicos que científicas por lo que se aprecian diferencias siendo todavía muy reducido el número de investigadoras que conoce el alumnado universitario.

Estos datos revelan la necesidad de visualizar todavía más el papel de la mujer en el ámbito científico, pues resulta especialmente llamativo que, en líneas generales, solamente conozcan a Marie Curie. De este modo, enseñar al alumnado desde una perspectiva coeducativa en la que se incluyan hallazgos de investigadores e investigadoras y en la que se enseñe a defender la igualdad de género es un reto al que debemos enfrentarnos desde los centros educativos.

En conclusión, la perspectiva del alumnado universitario considera que existe desigualdad de género en el ámbito científico, siendo esto algo que ellos mismos ratifican al nombrar únicamente 4 científicas en sus respuestas. Por consiguiente, se debe tratar de solventar esta desigualdad de género dado que el papel de la mujer en el ámbito científico es muy relevante y como tal debe ser reconocido por toda la sociedad.

7. REFERENCIAS

Agudo, Y. (2006). El lado oscuro de la mujer en la investigación científica: ¿es la ciencia" empresa" masculina? *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (1), 15-51.

Aravena, W. M. (2008). Cuando el mérito acentúa la desigualdad. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública, 6*(9), 247-261.

Azorín, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29*(2), 159-174.

Baeza, A., & Lamadrid, S. (2019). ¿Igualdad en la academia? Barreras de género e iniciativas en una universidad pública (2013-2018). *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, *56*(1), 1-17.

Ballarín, P. (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Editorial Síntesis

Blanco, N. (2007). Coeducar es educar para la libertad. *Andalucía educativa, 64*, 24-27.

Borrell, C., Vives-Cases, C., Domínguez-Berjón, M., & Álvarez-Dardet, C. (2015). Las desigualdades de género en la ciencia: Gaceta Sanitaria da un paso adelante. *Gaceta Sanitaria*, *29*(3), 161-163.

Calvo, G., & Picazo, M. (2016). La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (85), 81-90.

Castillo, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta, 11*, 49-85.

Colás, M. P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación, 340*, 415-444.

Delgado, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península, 10*(2), 29-47.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo, 4*(6), 83-99.

García, R., Quiñones, C., & Espigares, M. J. (2013). La organización escolar coeducativa. Indicadores de género y colaboración de los centros en planes de igualdad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17*(1), 141-160.

González, O. T., & Pau, B. (2011). "Techo de cristal" y "suelo pegajoso". La situación de la mujer en los sistemas alemán y español de ciencia y tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, *6*(18).

Guerra, M. (2001). La coeducación como modelo escolar: reconocer la igualdad y la diferencia. *La Educación de las Mujeres: Nuevas Perspectivas*, 133-140.

Guevara, E. S., & Flores, M. G. (2018). Educación científica de las niñas, vocaciones científicas e identidades femeninas. Experiencias de estudiantes universitarias. *Actualidades Investigativas en Educación*, *18*(2), 170-201.

Hernández, L. L. (2020). Mujeres en ciencia: una desigualdad entre géneros. *Revista Científica de Enfermería-RECIEN*, *9*(4), 1-5.

Ion, G., Duran, M. D. M., & Bernabeu, M. D. (2013). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista complutense de educación, 1*(24), 123-140.

Jasso, A. K. S., Gómez, E. R., & Orozco, J. J. V. (2016). Desigualdades de género en ciencia, el caso de las científicas de la UAEMéx. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe, 13*(2), 83-110.

Leiva, A. C. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía magna*, (8), 39-45.

Martínez, C. D. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Rued@. Revista Universidad, Ética y Derechos, 1*(5), 60-76.

Martínez-Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación, 82*(2), 27-45.

Mesa, M. (2019) La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8*(1), 15-26.

Morales, R., & Sifontes, D. (2014). Desigualdad de género en ciencia y tecnología: Un estudio para América Latina. *Observatorio Laboral Revista Venezolana, 7*(13), 95-110.

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior, 44*(174), 7-17.

ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Pons, O., Calvet, M. D., Tura, M., & Muñoz, C. (2013). Análisis de la igualdad de oportunidades de género en la ciencia y la tecnología: Las carreras profesionales de las mujeres científicas y tecnóloga. *Intangible capital*, *9*(1), 65-90.

Quiaragua, C. J. (2016). ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? *Actualidades investigativas en Educación, 16*(3), 387-408.

Sáinz, M., & Martínez-Cantos, J. L. (2016). Desigualdades de género en la percepción social de la ciencia y la tecnología en función de la edad y el nivel educativo. Fundación Española de Ciencia y Tecnología (Coord.), *Percepción social de la Ciencia y la Tecnología* (pp.235-276). Madrid: MIC.

Sánchez, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, (29), 091-162.

Sánchez-Guzmán, M. A., & Corona-Vázquez, T. (2009). Inserción de las mujeres en la ciencia. *Gaceta Médica de México, 145*(1), 71-76.

Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 15*(3), 59-68.

Ugalde, A. I., Aristizabal, P., Garay, B., & Mendiguren, H. (2019). Coeducación: Un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*, (34), 16-36.

Uria, A. A., Leonet, G. L., & Morales, M. T. V. (2019). El significado y la evolución del término "coeducación" con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias pedagógicas*, (34), 62-75.

Vacas, E. C. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 17*(1), 1-14.

Venegas, M. D. (2010). La igualdad de género en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 3*(3), 388-402.

Walzer, M. (1997). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica

¿ELLAS Y ELLOS SON CALIFICADOS EQUITATIVAMENTE? DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO AL EVALUAR LAS EXPOSICIONES GRUPALES

JOSÉ MARÍA GARCÍA DE DIEGO
Universidad de Granada

LIVIA GARCÍA FAROLDI
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Las desigualdades de género en el ámbito educativo han adquirido gran relevancia en los últimos años. En los países en desarrollo, uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio aprobados por Naciones Unidas fue el conseguir la enseñanza primaria universal y la igualdad de acceso a la educación entre niños y niñas. Si bien se ha reducido la diferencia entre sexos en el acceso a la escolarización primaria, todavía hoy las niñas se enfrentan a obstáculos particulares que dificultan su escolarización: costes de escolarización, matrimonios precoces, condiciones de seguridad, especialmente en los transportes, violencias sexuales, entre otros. En los países de mayor desarrollo económico, donde el acceso a la educación es universal y está garantizado para niños y niñas, otros aspectos cobran importancia. Entre ellos se encuentran la segregación de hombres y mujeres en las etapas de educación primaria, secundaria y universitaria. Las mujeres se dedican en menor medida a los campos de conocimientos vinculados a la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM por sus siglas en inglés), campos con mayor valoración social y mayores salarios.

La presente investigación parte de un proyecto de innovación educativa que se llevó a cabo por profesores del área de Sociología de la

Universidad de Málaga en diversas titulaciones de Ciencias Sociales. En dicho proyecto, se planteó la utilización de e-Rúbricas como nueva metodología de enseñanza-aprendizaje, en la que el alumnado debía evaluar de manera individual para cada uno de los miembros las exposiciones grupales llevadas a cabo por sus compañeros de clase. Los resultados mostraron que existen diferencias significativas entre la evaluación que realizan el profesorado y el alumnado y que dichas diferencias tienen un claro sesgo de género: la diferencia es mayor y la evaluación que hace la clase es más favorable cuando se evalúa a un chico que en el de una chica. Estos hallazgos inesperados llevaron a una investigación posterior para profundizar en la pauta observada, que es el objeto del presente trabajo. Para ello se recogieron datos de 174 estudiantes universitarios de tres grupos diferentes (correspondientes a dos asignaturas en dos grados de Ciencias Sociales). Los datos corroboran que: 1) el alumnado tiende a evaluar más positivamente que el profesorado a sus compañeros, independientemente de si son chicos o chicas; 2) no existen diferencias significativas en las evaluaciones que se dan a chicos y chicas por parte de los compañeros del aula; 3) sí existe una discrepancia estadísticamente significativa entre la nota del docente y la de los estudiantes cuando se atiende al sexo de la persona que se está evaluando. A los chicos se les evalúa de manera sensiblemente superior con respecto a las chicas, es decir, si se compara la nota dada por el aula con la nota dada por el profesor, la distancia entre ambas notas es pequeña en el caso de una chica, pero la distancia es mucho mayor en el caso de un chico.

El capítulo se estructura en cinco apartados. Tras esta introducción, se explica el desarrollo del proyecto de innovación docente del que parte originariamente la investigación. El tercer apartado se dedica a la metodología y el cuarto a los resultados. Por último, el quinto finaliza con unas conclusiones y posibles líneas futuras de investigación.

2. CONTEXTUALIZACIÓN: EL USO DE LAS E-RÚBRICAS PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Durante las últimas décadas se ha producido una progresiva transformación de los enfoques pedagógicos que ponen el foco en la enseñanza de competencias por encima de la mera memorización de conocimientos y del aprendizaje permanente como un componente esencial de la educación. Ambos aspectos han tenido especial recepción en las enseñanzas universitarias. Por ejemplo, la Comisión Europea (2000, p. 15) indicaba que era necesario: "un giro drástico hacia sistemas didácticos centrados en el usuario, con fronteras permeables entre sectores y niveles. Para que los individuos puedan aprender activamente es preciso mejorar las prácticas actuales y desarrollar enfoques nuevos y variados". En este sentido, en el contexto de aplicación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha ganado importancia de centrar la enseñanza universitaria en el aprendizaje de los estudiantes, quienes deben adquirir, mediante un proceso de reflexión y autoevaluación, las competencias previstas. La evaluación y el aprendizaje son elementos interdependientes de la enseñanza universitaria, aspectos ambos en los que a menudo muestran diferencias estudiantes y profesores.

Una de las estrategias para resolver estas diferencias ha consistido en reforzar la comunicación en este proceso (Cebrián de la Serna y Bergman, 2014). Las eRrúbricas surgieron para facilitar esta comunicación, buscando criterios más objetivos para evaluar si se han adquirido ciertas competencias. Las eRúbricas permiten a docentes y estudiantes compartir los indicadores, criterios y evidencias, así como el peso y la aplicación de las mismas en la evaluación de los objetos de aprendizaje (Andrade, 2005). La evaluación con eRúbricas ha tenido un auge en los últimos años debido, según Cebrián de la Serna y Bergman (2014) a dos motivos: los cambios metodológicos en la convergencia europea, que han centrado el proceso de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes; y la virtualización y digitalización de la enseñanza universitaria.

El aprendizaje cooperativo ha sido una de las metodologías más generalizadas en educación para lograr las competencias de aprendizaje (Cebrián de la Serna et al., 2014). En este tipo de aprendizaje, a diferencia de en el aprendizaje colaborativo, se proporciona una mayor estructuración y guía a los estudiantes y se brinda mayor control a los docentes (*ibídem*). El aprendizaje entre iguales ha resultado ser especialmente beneficioso cuando se centra en los procesos de evaluación, pero para que dicha evaluación cooperativa sea efectiva, es necesario que todos los estudiantes conozcan cuáles son los criterios por los que son evaluados y cuáles son las evidencias de que han aprendido las competencias requeridas, para lo que la eRúbrica ha demostrado ser una herramienta útil. Las eRúbricas también ayudan al profesorado a diseñar de manera eficiente, clara y objetiva cuáles son los criterios para evaluar las competencias, facilitando su labor.

Los autores de esta comunicación, junto a otros tres compañeros (dos hombres y una mujer) del departamento de Derecho del Estado y Sociología de la Universidad de Málaga, implementaron durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019 un proyecto de innovación educativa financiado por la Universidad de Málaga (PIE 17-187). El proyecto se aplicó a cuatro asignaturas de primer curso: Sociología de la comunicación (grado de Comunicación Audiovisual y grado de Periodismo), Sociología (grado de Gestión y Administración Pública) y Sociología de los problemas sociales (grado de Educación social). Mientras que la asignatura en Comunicación Audiovisual se imparte en el primer cuatrimestre, las otras tres lo hacen en el segundo.

El proyecto de innovación docente se basó en la creación de una eRúbrica para cada una de las asignaturas y grupos que forman parte del mismo. Para ello, se utilizó el programa "eRúbrica" desarrollado por el Grupo de Investigación en Globalización, Tecnología, Educación y Aprendizaje (GTEA) de la Universidad de Málaga. El proyecto se centró en los grupos reducidos, de alrededor de 25 personas, en los que el alumnado trabaja en equipo sobre temas de interés sociológico y expone los resultados al resto de sus compañeros. El alumnado debía buscar, seleccionar e interpretar informaciones de carácter estadístico sobre diversos aspectos de la realidad social (empleo, pobreza,

inmigración, familia, etc.) para posteriormente explicar en una exposición oral los principales hallazgos a sus compañeros. Se decide utilizar la herramienta en los grupos más pequeños porque el éxito es mayor cuando el grupo es reducido (Cebrián Robles et al., 2014).

El profesorado especificó cuáles son las competencias que se quieren evaluar en los grupos reducidos de la asignatura. Posteriormente, se consensuaron entre los docentes los indicadores de cada una de las competencias para concretar lo que se deseaba medir. Por último, se indicaron las evidencias, es decir, las pruebas que muestran de manera clara el aprendizaje que se ha alcanzado en cada indicador. En este proyecto, la atención se centró en que el alumnado reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje y su adquisición de competencias, por lo que fueron la autoevaluación (individual y grupal) las que cobraron mayor importancia.

Una vez se diseñó la eRúbrica, el profesorado explicó al alumnado el propósito de su utilización, cómo se acceder a la e-Rúbrica, a través de una cuenta correo electrónico y cómo utilizarla para evaluar su propio proceso de aprendizaje. A partir de entonces, y según los grupos fueron realizando sus exposiciones, se pidió al alumnado que utilizara la eRúbrica para autoevaluarse y evaluar a los compañeros.

Una vez finalizado el curso, se procedió a analizar los resultados del uso de esta herramienta. Se calculó la nota media que todo el conjunto del alumnado ha otorgado a través de la herramienta Corubric en el curso 2018-20129 (en base 0 a 100) a cada uno de los miembros que han presentado la práctica de sociología. Del mismo modo, se obtuvo la media que cada docente ha otorgado a cada miembro que ha expuesto la práctica de sociología. El siguiente paso fue calcular una variable que mide la distancia entre la nota media del docente y la nota media que la clase en conjunto ha otorgado al alumno o alumna en cuestión. Para ello a la nota media de la clase se le restó la nota media del docente, así se obtuvo una variable de escala cuyo mínimo de -100 cuando la clase haya puntuado con 0 y el docente haya puntuado con 100, y un máximo de 100 si ha sido a la inversa.

Por último, se realizó una comparación de medias para contrastar si existen diferencias en la distancia entre la nota del conjunto de la clase y la nota del docente (variable dependiente) en función del sexo del alumnado evaluado (variable independiente). Las asignaturas y titulaciones seleccionadas para dicho análisis han sido Sociología de la comunicación del Grado de Periodismo, Sociología del Grado de Gestión y Administración Pública y Sociología de los problemas sociales del Grado de Educación Social. Esta selección obedece a dos finalidades: a) No tener más de una asignatura impartida por el mismo docente, y b) que las asignaturas se impartieran en el primer curso de cada grado durante el segundo cuatrimestre (no durante el primero).

Al realizar este análisis, el equipo docente quería comprobar si utilizar las e-rúbricas había ayudado al alumnado a comprender cuáles son las competencias que se deben desarrollar, entender los indicadores para medirlos y las evidencias en que se basan. Si ello era cierto, la evaluación del profesorado no debería diferir significativamente de la que realiza el alumnado. Sin embargo, el profesorado suponía que existirían diferencias porque otros factores intervienen: el diferente grado de familiaridad y experiencia a la hora de evaluar competencias (mayor para el profesorado), los intereses particulares del alumnado (que pueden "inflar" la nota para favorecer a los compañeros con los que tienen Buena relación y disminuirla a aquellos con los que tienen enemistad), entre otras variables. Por ello, se analizó estadísticamente si existía una diferencia significativa entre la calificación que otorgaba el docente a un determinado estudiante y la que recibía del conjunto de compañeros y compañeros.

En el transcurso de este análisis, los resultados mostraron diferencias significativas por sexo a las que nos referiremos después. Como se puede observar en la Tabla 1, los docentes han evaluado, de media, de manera más positiva a las alumnas que a los alumnos, aunque las diferencias no sean muy grandes (2,5 puntos sobre 100). Por el contrario, los estudiantes en promedio han evaluado de manera más favorable a sus compañeros que a sus compañeras, aunque las diferencias son aún más pequeñas que en el caso de los docentes (poco más de 2 puntos). Por otro lado, el profesorado muestra una mayor variabilidad en el tipo

de evaluaciones que realiza, especialmente en el caso de los hombres, mientras que los estudiantes tienden a otorgar notas bastante parecidas, especialmente en el caso de los varones, al contrario que los docentes. En todo caso, las diferencias por sexo en la evaluación tanto del profesorado como del alumnado no son estadísticamente significativas (análisis de la varianza no mostrados).

Lo que sí resulta estadísticamente significativo, tal y como se recogen en las Tablas 2 y 3, es el promedio de las diferencias entre la puntuación que otorga la clase y la puntuación que otorga el docente, en función del sexo del estudiante evaluado. Los resultados son acordes a los vistos en la Tabla 1 y muestran que la clase en su conjunto difiere más del docente (hasta el triple) cuando evalúa a sus compañeros varones que cuando lo hace con las mujeres, aunque en ambos casos la diferencia en la evaluación es positiva (evalúan con una nota más alta que el profesor).

TABLA 1. *Notas medias de la evaluación del docente y del conjunto de la clase, según el sexo del total del alumnado estudiado*

Sexo del alumnado	***Nota del docente***	***Desviación estándar del docente***	***Nota de la clase***	***Desviación estándar de la clase***
Hombre (n=54)	76,56	14,66	83,22	6,84
Mujer (n=115)	79,06	11,27	81,14	7,92
Total (n=169)	78,26	12,47	81,80	7,64

Fuente: elaboración propia a partir de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumnado con la herramienta Corubric

Las diferencias encontradas resultaron interesantes y se propuso, de modo tentativo, alguna explicación para ellas. Comenzando por la mayor variabilidad de las notas del docente con respecto al promedio de la clase, se trata de un resultado esperable debido a varios motivos: en primer lugar, la mayor experiencia del primero facilita que sea más preciso y evalúe de manera más afinada el grado de consecución de las competencias planteadas que el alumnado que se enfrenta por primera vez a la evaluación a través de las rúbricas; en segundo lugar, el grado de atención del docente durante la exposición oral suele ser mayor que

el del alumnado, lo que facilita que posteriormente pueda evaluar mejor las competencias; en tercero, puede existir un cierto acuerdo "tácito" entre el propio alumnado por el que todos se evalúan de manera similar para no perjudicarse ni beneficiarse entre ellos.

***TABLA 2**. Diferencias medias en la evaluación entre el conjunto de la clase y el docente, según el sexo del total del alumnado estudiado*

Sexo del alumnado	***Distancia (Nota clase-Nota docente)***	***N***	***Desviación estándar***
Hombre	6,661	54	11,161
Mujer	2,067	115	8,449
Total	3,535	169	9,610

Fuente: elaboración propia a partir de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumnado con la herramienta Corubric

Por lo que se refiere a la diferente evaluación en función del sexo, no resulta sorprendente que el docente evalúe más positivamente a las alumnas que a sus compañeros, dado que ellas en general suelen obtener mejores calificaciones promedio en las enseñanzas, tanto universitarias como no universitarias. Por ejemplo, la Fundación Conocimiento y Desarrollo, con datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, muestra que en el curso 2015-2016 la tasa de rendimiento de las mujeres en las enseñanzas universitarias (porcentaje de créditos aprobados respecto de los matriculados) era casi 10 puntos mayor que la de los hombres (81,9% frente al 72,5%), siendo además superior su número medio de créditos matriculados en el curso. Atendiendo a los egresados, las mujeres registraban una mejor nota media en su expediente académico que los hombres y, lo que es más importante, terminaban la carrera en el tiempo estipulado (4 años) en mucha mayor proporción que ellos (41,2% para las mujeres frente al 23,7% de los hombres). Más interesante resulta el hecho de que ocurra lo contrario en el caso del aula. Como se puede observar en la tabla 3, las diferencias son estadísticamente significativa en la distancia entre la nota de la clase y del docente en función del sexo del alumnado evaluado. En este caso, podemos pensar que se produce un fenómeno bien estudiado y

corroborado por los sociólogos de la educación: las estudiantes tienden a evaluar peor sus capacidades y habilidades relacionadas con las ciencias puras y las matemáticas, una evaluación que se ve condicionada por un contexto social que considera que estas disciplinas son "masculinas", un contexto que es más permisivo con los fallos y peor desempeño de tareas relacionadas con estos conocimientos en el caso de los chicos (Correll 2001, Hargittai y Schaffer 2006).

***TABLA 3**. Análisis de la varianza (ANOVA) y Medida de Asociación de la distancia en la evaluación entre el conjunto de la clase y el docente, según el sexo del total del alumnado evaluado*

			Suma de cuadrados	***gl***	***Media cuadrática***	***F***	***Sig.***
Distancia (Nota clase-Nota docente) *sexo	Entre grupos	(Combin.)	775,604	1	1012,081	8,786	,003
	Dentro de grupos		14742,044	167	102,790		
	Total		15517,648	168			
Medidas de Asociación			Eta 0,224		Eta cuadrada 0,050		

Fuente: elaboración propia a partir de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumnado con la herramienta Corubric

Estas diferencias de género en la evaluación del alumnado se produjeron en cada una de las titulaciones y asignaturas, por lo que se podría descartar que se trate de un efecto relacionado con el sexo del docente, ya que el equipo docente estaba formado tanto por hombres como por mujeres. Al analizar independientemente cada titulación, se observa que siempre la distancia entre la nota de la clase y la nota del docente es menor o menos generosa cuando se evalúa a una compañera que cuando se hace con un compañero (se pueden consultar todos los datos detallados por titulación en García de Diego, Grande y García Faroldi, 2019). Por todo ello, se decidió profundizar en el análisis de las diferencias de género en la evaluación del alumnado, como se comentará en el siguiente apartado.

3. METODOLOGÍA

En el curso académico 2019-2020 se utilizó la evaluación de las exposiciones grupales para fomentar el aprendizaje colaborativo, de manera similar a la de los dos cursos anteriores, pero en esta ocasión se dedicó especial atención a profundizar en las diferencias de género encontradas previamente y emitir esta evaluación en una escala cuantitativa de calificación más común para el alumnado (0 a 10). Para ello, se analizaron dos asignaturas impartidas por dos docentes: Sociología de la Educación que se imparte en el primer curso del Grado en Educación Primaria, y Sociología del Trabajo y las Organizaciones del segundo curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. El inicio de la pandemia en el mes de marzo de 2020 hizo inviable que dos profesoras pudieran incorporar esta metodología en el segundo cuatrimestre, en otras dos titulaciones y asignaturas diferentes, como se tenía previsto en un principio.

La tabla 4 muestra el total del alumnado final implicado en la investigación, así como su división según grado, asignatura, grupo y la composición por sexo de cada grupo. En total se analizaron las evaluaciones realizadas de 174 estudiantes (104 alumnas y 70 alumnos), con un tamaño en cada clase de entre 50 y 67 estudiantes. Se conformaron un total de 6 subgrupos en función de la clase y el turno para la docencia práctica. Los subgrupos han estado formados por entre 20 y 35 personas, con porcentaje de alumnas de entre el 40 y 75%, donde en cada uno de ellos, se han observado que los resultados que a continuación se presentan tienen las mismas tendencias estadísticamente significativas. No obstante, en un futuro se espera poder aumentar los subgrupos analizados, y tener un mayor rango de amplitud de porcentajes de alumnas y comprobar si se mantienen las tendencias.

***TABLA 4**. Tamaño de los grupos y composición por sexo de cada clase*

Titulación	*Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*				*Grado en Educación Primaria*	
Curso y Cuatrimestre	2019 -2020 Primer Cuatrimestre (docencia presencial)					
Asignatura	*Sociología del Trabajo y las Organizaciones*				*Sociología de la Educación*	
Curso	**2ºB**		**2ºC**		**1ºE**	
Turno	**A**	**B**	**A**	**B**	**A**	**B**
Alumnos por curso y turno	14	12	18	5	8	13
Alumnas por curso y turno	19	22	12	15	14	22
Ratio alumnos/alumnas	0.74	0.55	1.50	0.33	0.57	0.59
Porcentaje de alumnas	57.6%	64.7%	40.0%	75.0%	63.6%	62.9%
Total de alumnado por turno	33	34	30	20	22	35
Total de alumnado por Curso	67		50		57	
TOTAL	**174**					

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

La Tabla 5 muestra las calificaciones medias que el conjunto de la clase y el profesor responsable de la asignatura otorgó a los alumnos y a las alumnas, distinguiendo por grado, asignatura y grupo. Como se puede observar, se repite la pauta que se había encontrado los dos cursos anteriores: el alumnado tiende a calificar de manera más elevada tanto si se analiza el conjunto de la clase como si se desagrega por sexo, algo esperable, como ya se comentó en el apartado anterior. Lo relevante en este caso es que la nota que da el alumnado ofrece muy pocas diferencias entre chicos y chicas, mientras que el profesorado sí que otorga calificaciones más elevadas a ellas que a ellos. Dicho de otra manera: el alumnado tiende a igualar a ambos sexos pese a que el desempeño "objetivo" de las chicas es superior (entendiendo por "objetividad" la evaluación realizada por el docente, que obviamente pudiera también tener una parte discrecional).

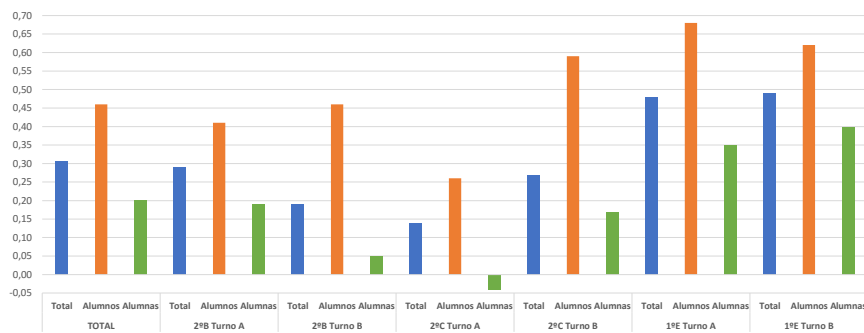
***TABLA 5**. Nota media del alumnado y del profesorado distinguiendo por sexo de la persona evaluada*

Clase	2ºB		2ºC		1ºE	
Turno	A	B	A	B	A	B
Nota de la clase alumnado	7.56	7.45	7.66	8.07	7.86	8.12
Nota de la clase a los alumnos	7.56	7.4	7.73	8.58	7.93	8.15
Nota de la clase a las alumnas	7.55	7.48	7.56	7.9	7.81	8.1
Nota del profesor al alumnado	7.27	7.26	7.52	7.8	7.38	7.63
Nota del profesor a los alumnos	7.15	6.94	7.47	7.99	7.25	7.53
Nota del profesor a las alumnas	7.36	7.43	7.6	7.73	7.46	7.7

Fuente: elaboración propia

El Gráfico 1 muestra las distancias medias (en una escala del 0 a 10, que es el rango en que se podía calificar el trabajo) entre las calificaciones medias de alumnado y de profesorado en función del sexo del estudiante evaluado. Las diferencias más evidentes se dan tanto en el caso del 2ºC turno B como en 2ºB turno B, donde el alumnado califica a los alumnos casi 0,6 y 0,4 respectivamente puntos más que el profesorado mientras que a las alumnas lo hacen en un 0,17 y 0,05 respectivamente.

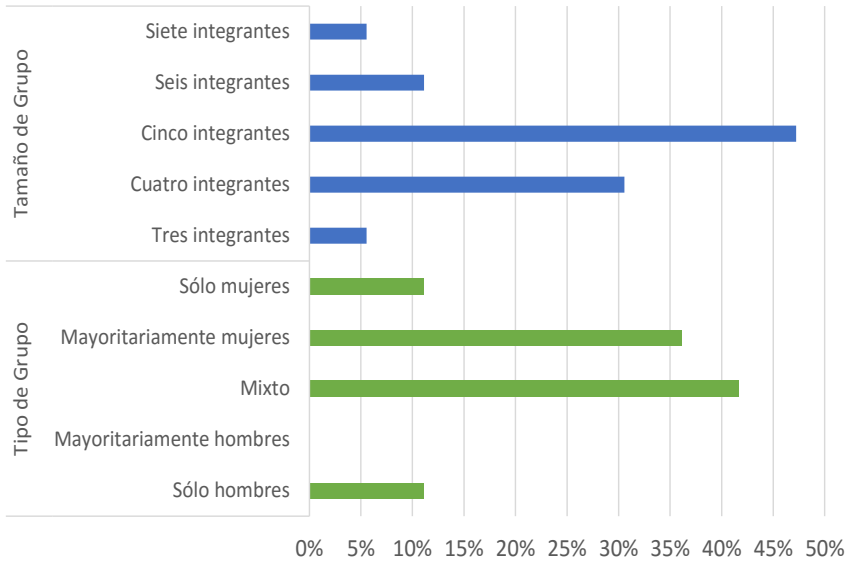
***GRÁFICO 1**. Distancia media entre la evaluación del alumnado y del profesorado según sexo del alumno evaluado*



Fuente: elaboración propia

Para indagar con mayor profundidad en las dinámicas entre alumnos y alumnas que ocurren en el aula y cómo pueden afectar a la forma de evaluar a los compañeros, se procedió a analizar el tamaño y la composición por sexo de los grupos (ver Gráfico 2). Los grupos se forman a inicio de cuatrimestre y el alumnado puede elegir libremente en qué grupo integrarse, siempre que se respete un tamaño entre 4 y 6 personas, pero dadas las bajas en el primer curso y el número de alumnado en el segundo curso, se permitió dos grupos de 3 personas y otros dos grupos de 7 personas. Como se puede observar, el tamaño más numeroso de los grupos es el de 5 personas (el 47,2%), seguido del de 4 personas (30,6%), y a mayor distancia el grupo de 6 personas (11,1%). Si atendemos al sexo de los integrantes del grupo, el tipo más frecuente es el mixto (41,7%), seguido de cerca por el de mayoritariamente mujeres (36,1%), el porcentaje de grupos formados exclusivamente por chicos o por chicas ha sido el mismo (11,1%). Estos resultados son, en cierta medida, esperables, dado que estas titulaciones hay mayor presencia femenina, un 63% en Sociología de la Educación y un 58% en Sociología del Trabajo y las Organizaciones. Lo que resulta interesante observar es que en ningún caso se produce un grupo formado mayoritariamente por hombres, en el que una alumna comparta el grupo con 3 o más alumnos. Este hallazgo pudiera explicarse por la incomodidad que pudiera producirle a ellas formar parte de un entorno mayoritariamente masculino, algo que no ocurre en el caso de ellos, ya que como hemos señalado, más 35% de los grupos están compuestos por un alumno junto con 3 o más alumnas.

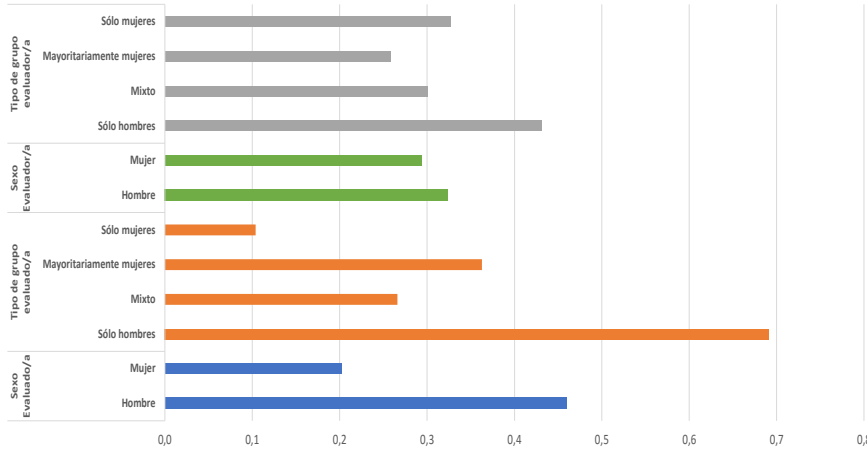
***GRÁFICO 2**. Tamaño de los grupos y composición por sexo*



Fuente: elaboración propia

Si se analizan estas distancias medias atendiendo a diferentes criterios (la composición del tipo de grupo que evalúa, la del tipo de grupo que es evaluado, el sexo del evaluador y el sexo del evaluado), los resultados muestran que todas las diferencias son estadísticamente significativas excepto el sexo de la persona que evalúa (no de la persona evaluadora). Como se observa en el Gráfico 3, las discrepancias entre alumnado y profesorado son mayores cuando el grupo que evalúa o el grupo al que hay que evaluar está exclusivamente formado por chicos, así como cuando la persona evaluada es un hombre. Las menores distancias medias se dan cuando el grupo que evalúa está formado mayoritariamente por mujeres o cuando el grupo evaluado tiene una composición mixta.

GRÁFICO 3. *Distancia media entre la evaluación del alumnado y del profesorado según diferentes variables*



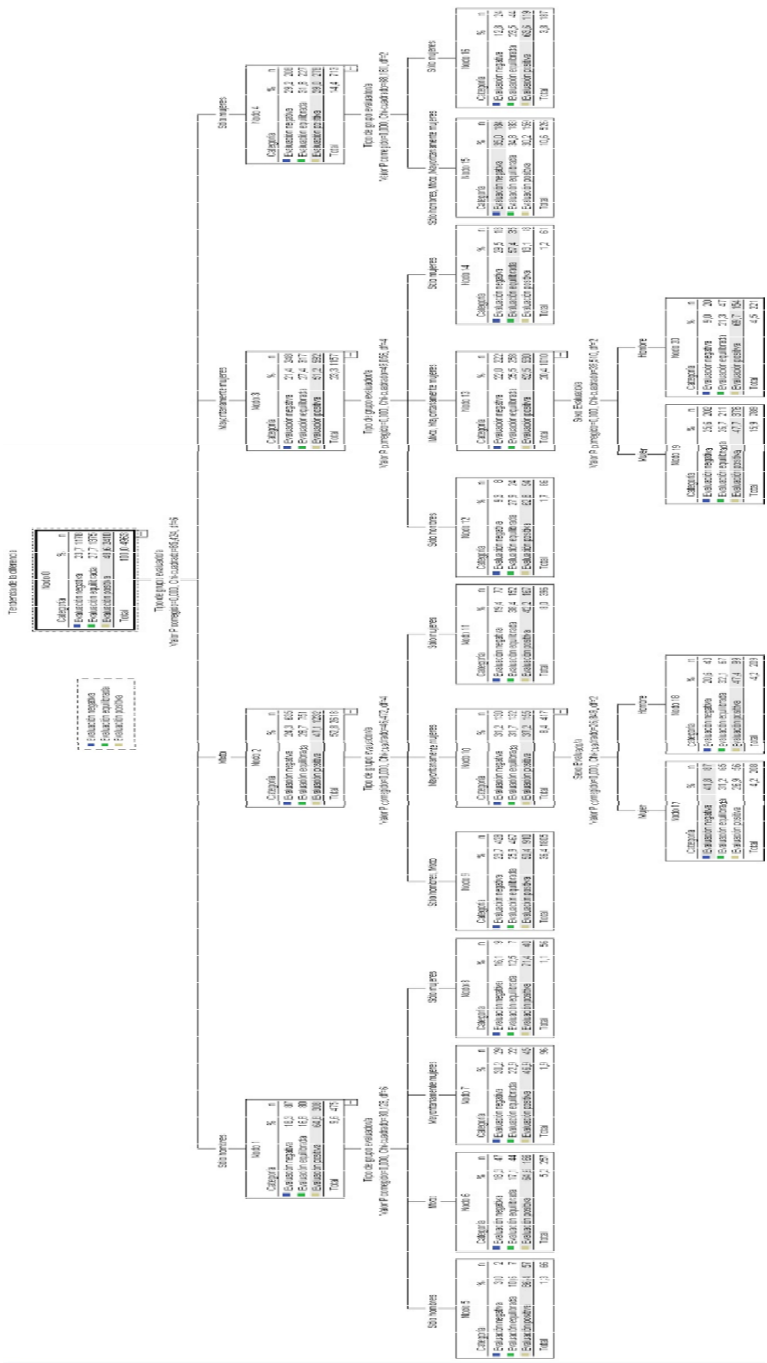
Fuente: elaboración propia

El último paso en el análisis fue realizar un análisis de segmentación jerárquica. La finalidad de este tipo de análisis es "dada una población de elementos, identificar subconjuntos homogéneos con respecto a determinadas características" (Luque, 2015), lo que lo hace idóneo para explorar qué variables independientes son las que en mayor medida obtienen mayores diferencias con respecto a la variable dependiente. En este caso, la variable objeto de análisis se construyó con tres categorías: evaluación negativa (23,7% de los casos, en el caso de que la distancia fuera de superior a -0,3), equilibrada (27,7%, cuando la distancia se encontraba en el rango entre -0,3 y +0,3) y positiva (48,6%, cuando la distancia era superior a +0,3). (las discrepancias en la evaluación entre el alumnado y el profesorado). Se analizaron un total de 4.963 interacciones, resultado de comparar todas las evaluaciones entregadas que se producen en cada uno de los 6 subgrupos entre el estudiantado que lo forma. Las variables que resultaron de interés y que se introdujeron en el análisis siguiendo un proceso secuencial descendente, para la identificación de los nodos o segmentos homogéneos, son las cuatro vistas anteriormente: la composición del tipo de grupo que evalúa, la del tipo de grupo que es evaluado, el sexo del evaluador y el sexo del evaluado

La Figura 1 muestra el dendograma obtenido. En el primer nivel de análisis se encuentra la variable con mayor peso para discriminar en las categorías de las variables dependientes, en este caso, la composición por sexo del tipo de grupo evaluado, que diferencia en los extremos entre el grupo de exclusivamente hombres (con un 64,8% de evaluaciones positivas) y el de exclusivamente mujeres (con un 39% de evaluaciones positivas).

A partir de los subgrupos obtenidos, van entrando en el análisis las demás características, según su grado de importancia, que tienen diferencias estadísticamente significativas con la variable analizada. En el segundo nivel se encuentra la composición por sexo del grupo que evalúa. Donde se encuentran las mayores diferencias es en el caso de que el grupo evaluado sea exclusivamente. En este caso, las evaluaciones son mucho más positivas cuando las hacen grupos compuestos por solamente hombres (86,4% de los casos) y, en menor medida, por solamente mujeres (71,4%). En el caso de que el grupo evaluado esté formado exclusivamente por chicas, se observa en este segundo nivel una acusada diferencia entre la frecuencia de evaluaciones positivas cuando los grupos evaluadores son solamente de mujeres (63,6%) frente al resto de grupos (solamente hombres, mixtos o mayoritariamente mujeres), que forman un único nodo con un 35% de evaluaciones negativas y un 30,2% de positivas).

FIGURA 1. *Dendograma o Árbol de Segmentación Jerárquica sobre la tendencia de la diferencia entre la evaluación del alumnado y del profesorado*



Por último, en un tercer nivel, el análisis de segmentación muestra que sigue habiendo diferencias relevantes según el sexo del evaluado incluso después de que ya haya habido dos divisiones basadas en el sexo. En este caso, las diferencias solamente son relevantes para los nodos 10 y 13. En ambos casos, los hombres consiguen evaluaciones positivas en mayor medida que sus compañeras.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este trabajo surge de un proyecto de innovación docente que pretendía propiciar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, en este caso a través del uso de las eRúbricas con la herramienta CoRubric. Los resultados mostraron que existían diferencias significativas entre la evaluación que realiza el conjunto de la clase y la que hace el profesor. Estas diferencias, además, tienen un claro sesgo de género. La diferencia es mayor y la evaluación que hace la clase es mucho más positiva en el caso de un hombre que en el de una mujer para todas las titulaciones y asignaturas analizadas (García de Diego, Grande y García Faroldi, 2019). Estos hallazgos inesperados llevaron a un análisis más en profundidad del tipo de interacciones que se producen en el aula entre chicos y chicas y si tienen relación con la forma de evaluarse.

Para ello se recogieron datos de 174 estudiantes universitarios de tres grupos diferentes (correspondientes a dos asignaturas en dos grados de Ciencias Sociales). Los datos corroboran que: 1) el alumnado tiende a evaluar más positivamente que el profesorado a sus compañeros, independientemente de si son chicos o chicas; 2) no existen diferencias significativas en las evaluaciones que se dan a chicos y chicas por parte de los compañeros del aula; 3) sí existe una discrepancia estadísticamente significativa entre la nota del docente y la de los estudiantes cuando se atiende al sexo de la persona que se está evaluando. A los chicos se les evalúa de manera sensiblemente superior con respecto a las chicas, es decir, si se compara la nota dada por el aula con la nota dada por el profesor, la distancia entre ambas notas es pequeña en el caso de una chica pero la distancia es mucho mayor en el caso de un chico. Otros

factores contextuales, como la composición de los grupos (número de hombres y mujeres en los mismos) también resultan relevantes.

En cuanto a la interpretación de dichos resultados, la literatura feminista ha insistido en un concepto que podría explicar en cierta forma los resultados obtenidos en este trabajo. En todas las titulaciones analizadas existe una mayor presencia femenina en las aulas, por lo que esta discriminación en las notas hacía las alumnas puede responder a lo que se ha denominado violencia horizontal mujer-mujer (Martín-Moreno, 2008), donde las mujeres perpetúan de forma inconsciente la discriminación de género al no deconstruir las evaluaciones que el sistema patriarcal ha mantenido hacia ellas, ayudando a su mantenimiento. Dado que los trabajos que deben realizar el alumnado y evalúan los compañeros se relacionan con la estadística (búsqueda de datos estadístico, análisis e interpretación, elaboración de gráficas, etc.), puede que los y las estudiantes para evaluar de forma positiva el trabajo presentado por cualquiera de sus compañeras le exijan una mayor capacidad. Del mismo modo, existe una percepción de las propias mujeres, de que sus compañeras no son tan eficaces como ellos, lo que no facilita obtener unas puntuaciones fieles a todo su potencial. Esta percepción viene principalmente causada por factores psicosociales relacionados con la falta de sintonía con ellas mismas, la falta de confianza y de autocrítica, lo que ha consolidado el denominado "techo de cemento" (Chinchilla y León, 2004).

Esta investigación resulta novedosa dado que, hasta ahora, se ha prestado atención al sesgo de género que puede existir por parte del profesorado a la hora de evaluar a su alumnado, especialmente en el caso de materias relacionadas con las matemáticas y las ciencias, pero no cómo dichos sesgos se reproducen también en la interacción en el alumnado (Mizala, Martínez y Martínez, 2015). Serán necesarias nuevas investigaciones durante los próximos años, extendiendo su ámbito de análisis a otras carreras más masculinizadas. para poder confirmar estos hallazgos y las posibles explicaciones a ellos que solamente se han esbozado en este trabajo. Además, los resultados ayudan a reflexionar sobre cómo incentivar una evaluación sin sesgos de género tanto en el alumnado como en el profesorado.

6. FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad de Málaga (Proyecto de innovación docente PIE 17-187).

7. REFERENCIAS

Andrade, H. (2005). Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. College Teaching, 53 (1), 27-31.

Cebrián de la Serna, M. y Bergman, M.E. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 16-22.

Cebrián Robles, D., Serrano Angulo, J. y Cebrián de la Serna, M. (2014). Federated eRubric Services to Facilitate Self-regulated Learning in the European University Model. *European Educational Research Journal*, 13 (5), 575-583.

Chinchilla, N. y León, C. (2004). *La ambición femenina. Cómo re-conciliar trabajo y familia*. Madrid: Aguilar.

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre al aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Bruselas.

Correll, S.T. (2001). Gender and the Career Choice Process: the role of biased self-assesments. American Journal of Sociology, 106 (6), 1691-1730.

García de Diego, J.M., Grande, R. y García Faroldi, L. (2019). Diferencias en la evaluación del profesorado y del alumnado: impacto del género en el uso de E-rúbricas. En: B. Cantalapiedra Nieto, E. Tribo Ibáñez y I.C. Santos Díaz (Coords.), *Formulaciones docentes novedosas*. Madrid: Pirámide, Ediciones Universitarias, pp. 991-112.

Hargittai, E. y Schafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender. Social Sciences Quarterly, 87 (2), 432-448.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2008). El liderazgo femenino en los centros de los distintos niveles educativos. En J. Gairín Sallán; S. Antúnez Marcos (Coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, Vol. 1. Barcelona: Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.

Mizala, A., Martínez, F., & Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78.

ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ESPAÑOL SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL E IDENTIDADES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL
Universidad de Córdoba, España

FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO
Universidad de Córdoba, España

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de los avances que se han producido en los últimos años en materia de diversidad afectivo-sexual y de género en el ámbito legislativo (Comisión Europea, 2020; Parlamento Europeo, 1998; The Yogyakarta Principles, 2017) y educativo (Calvo-González, 2021; Pichardo et al., 2015), las personas pertenecientes a la comunidad LGBTI[106] (incluyendo lesbianas, gais, bisexuales, transgénero, intersexuales y cualquier otro espectro de identidad sexual y de género[107]) aún hoy son víctimas de discriminación, exclusión y violencia (Barry, 2019; Pérez-Fernández et al., 2021; Rebollo-Norberto et al., 2018; Takács, 2015). En España, como señalan Moya y Moya-Garófano (2020), este colectivo ha sido objeto de altos niveles de discriminación y rechazo, con niveles elevados de delitos e incidentes de odio por razón de orientación

[106] Aunque existen otros acrónimos para referirse a esta comunidad (p.ej., LGTB, LGBT+ o LGBTIQ+; National LGBTQIA+ Health Education Center, 2018), cuyo uso es también generalizado, en este capítulo se utiliza la opción "LGBTI", siempre sin la pretensión de excluir a ningún miembro o colectivo de la misma.

[107] Los conceptos de identidad de género y sexual utilizados en este trabajo rechazan planteamientos esencialistas. En su lugar, se sigue un paradigma de corte interseccional, entendiendo estas identidades como fragmentadas y construidas en relación con otras ideas como la raza o la etnia (Crenshaw, 2017).

sexual o identidad de género, principalmente en el contexto laboral y educativo, aunque también en el hogar. Igualmente, Gil-Borrelli et al. (2018) recalcan la mayor probabilidad de las personas transexuales de sufrir problemas de salud mental y un menor acceso a servicios sanitarios y esperanza de vida que otros colectivos.

En el contexto educativo, son cada vez más las investigaciones que tratan de examinar situaciones de acoso hacia el alumnado LGBTI, así como desarrollar metodologías, estrategias y modelos de educación inclusiva enfocadas a garantizar que el aula sea un lugar de entendimiento y respeto a la diversidad. Así, en la educación obligatoria, existen diversas propuestas didácticas dirigidas al aprendizaje y desarrollo de valores sociales como el respeto y la tolerancia hacia la diversidad afectivo-sexual y de género a través de materiales diversos como cuentos (Rolland, 2016), *apps* educativas (Gutierrez-Rodríguez y González-González, 2017) y numerosos recursos didácticos diseñados para todas las etapas educativas (Pichardo et al., 2015). En cuanto al profesorado, la literatura científica especializada es profusa, con estudios que examinan los procesos de formación docente en temáticas LGBTI, diversidad de género, inclusión y prevención de LGTBIfobia (Penna-Tosso, 2017; Resa-Ocio, 2021), e incluso analizan las percepciones del profesorado de etapas obligatorias en activo (Stargell et al., 2020) y en formación (Palacios-Hidalgo, 2020). Sin embargo, en el caso de los docentes de educación universitaria en activo, existen pocos estudios acerca de sus opiniones y actitudes acerca de la necesidad y pertinencia de incluir temáticas LGTBI en su docencia.

La aplicación de políticas inclusivas en el contexto de la educación superior es un reto de indiscutible relevancia en la actualidad (Benet-Gil, 2020), pues es desde la equidad y la igualdad desde donde verdaderamente se permite la participación y el desarrollo de los distintos grupos sociales. Según la UNESCO (2017), incorporar los principios de equidad, igualdad e inclusión en las políticas educativas implica, entre otras cosas, "[r]econocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas" y [m]ovilizar a los principales actores claves del sistema educativo y de la comunidad para propiciar las condiciones" (p. 13), claves que, si bien se refieren a

las etapas de enseñanza obligatoria, son aplicables a la educación superior. No obstante, la atención a la inclusión no solo debe tener en cuenta necesidades físicas o cognitivas del alumnado, sino que también debe considerar la diversidad afectivo-sexual y de género. Como recalcan Ballester-Arnal et al.:

> "La diversidad afectivo-sexual parece una clave fundamental que dificulta el bienestar de una gran parte de la población que, coexistiendo en sociedad, continúa sin ver atendidos sus derechos en igualdad de condiciones. En consecuencia, el reconocimiento de los derechos humanos y la atención al bienestar de la ciudadanía pasa, necesariamente, por integrar la diversidad sexual de las personas. (2020, p. 30)".

En este sentido, las instituciones de educación superior, como agentes sociales, no pueden obviar la necesidad de atender a la diversidad afectivosexual y de género desde las aulas. Con esta idea como premisa, García-Cano et al. (2018) exploran la existencia de servicios, asociaciones, documentación oficial (incluyendo protocolos y planes o programas), presencia en los planes de docencia, desarrollo de formación e investigaciones en las universidades españolas con el objetivo de proporcionar una visión amplia de la institucionalización de la atención a esta tipología de diversidad en España. En cuanto a la documentación institucional, las autoras revelan que, de los documentos analizados, en la mayoría de las universidades se aborda el acoso sexual por orientación sexual e identidad de género, sí lo hacen la mayoría, incluyendo medidas de prevención, de identificación y de actuación; también existen protocolos de cambio de nombre para personas transgénero, aunque fundamentalmente en universidades públicas; no obstante, parece no existir ningún programa o plan específico de atención a la diversidad afectivo-sexual según las autoras. En relación con la docencia y los planes de estudios, las temáticas LGBTI se abordan fundamentalmente en titulaciones de Grado y Máster (principalmente pertenecientes a las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud), en asignaturas habitualmente optativas y en forma de competencias y resultados de aprendizaje; en el caso de Programas de Doctorado, estas temáticas son prácticamente inexistentes, a excepción de líneas de investigación relacionadas con el género (García-Cano et al., 2018). Pese a estos resultados, se sigue

evidenciando la falta de investigaciones sobre la percepción de los docentes universitarios en activo sobre la pertinencia y necesidad de incluir temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual y de género en su docencia. De hecho, hasta la fecha son limitados los estudios que abordan las actitudes docentes del profesorado universitario hacia las temáticas LGBTI, de modo que este trabajo recoge un estudio de carácter mixto que tiene como objetivo conocer las percepciones y valoraciones de los docentes universitarios acerca de la formación e inclusión de cuestiones LGBTI en Educación Superior.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio exploratorio busca analizar las actitudes de docentes universitarios españoles en activo en relación con su formación y el uso en su docencia de temáticas LGBTI. Para ello, se plantean tres hipótesis de partida:

- Hipótesis 1 (H1): el profesorado universitario español considera que durante su formación inicial no ha recibido información suficiente sobre temáticas LGBTI.
- Hipótesis 2 (H2): el profesorado universitario español presenta una actitud positiva hacia la inclusión de temáticas LGBTI en su docencia.
- Hipótesis 3 (H3): el profesorado universitario español no cuenta actualmente con oportunidades de formación suficientes en temáticas LGBTI.

Para abordar las hipótesis de partida, se empleó un método mixto (cualitativo y cuantitativo) de carácter exploratorio con el objetivo de comprender y analizar las percepciones y actitudes de los docentes universitarios españoles participantes en el estudio.

2.1. Instrumento, recopilación y análisis de datos

Para realizar este estudio basado en métodos mixtos, se ha utilizado una entrevista estructurada distribuida por medios digitales y articulada en torno a cuatro preguntas clave: (1) Como estudiante, ¿recibiste una

educación en la que se abordaban temáticas LGBTI? En caso afirmativo, ¿crees que fue algo necesario y positivo? En caso contrario, ¿crees que habrías valorado positivamente recibirla?; (2) ¿Crees que abordar temáticas LGBTI en el aula permite, a su vez, abordar contenidos de otro tipo (por ejemplo, educación en valores, educación intercultural…)? ¿Por qué?; (3) En tu formación como docente, ¿recibiste formación sobre cómo abordar temáticas LGBTI en el aula? En caso afirmativo, ¿podrías describirla brevemente? En caso contrario, ¿crees que habrías valorado positivamente recibirla?; (4) Otros comentarios de interés. Al tener un carácter estructurado y estar las preguntas formuladas en términos idénticos, se garantiza que los resultados obtenidos sean comparables (Taylor y Bogdan, 1987).

2.2. Participantes

Mediante un muestro no probabilístico, se conformó la muestra del presente estudio (n = 21). Así, un total de 21 docentes respondieron a las preguntas planteadas en la entrevista estructurada, de los cuales 5 (23,81 %) eran hombres, 15 eran mujeres (71,43 %) y 1 (4,76 %) prefirió no decirlo; asimismo, 15 (71,43 %) no pertenecían al colectivo LGBTI, 5 (23,81 %) pertenecían al colectivo LGBTI y 1 (4,76 %) prefirió no decirlo. La edad media de los participantes es de 31,81 (DT = 7,50).

2.3. Procedimiento

Para realizar la primera aproximación al fenómeno objeto de estudio, se empleó la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* (Glaser y Straus, 1967). De acuerdo con Páramo (2015, p. vii), la Teoría Fundamentada facilita una

> "Aproximación inductiva en la cual la inmersión en los datos sirve de punto de partida del desarrollo de una teoría sobre un fenómeno (...) que tiende a generalizar en la dirección de las ideas teóricas, subrayando el desarrollo de teorías más que la prueba de una teoría (2015, p. vii)".

De manera específica, se realizó el análisis de contenido de las respuestas de los participantes, lo cual, siguiendo a López-Noguero (2002),

"permite descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, en su forma de organización o estructura, bien en su dinámica" (p. 173). Gracias a esta fase, se pueden realizar replicaciones e inferencias desde los datos obtenidos al contexto a fin de avanzar en el conocimiento y poder desarrollar nuevos enfoques, además de representar los hechos y establecer guías para la acción (Krippendorff, 1980).

Para llevar a cabo el análisis de contenido, se siguió el procedimiento establecido por Arbeláez y Onrubia (2014):

1. Fase teórica: organización inicial de la información, lo cual permite una primera aproximación al estudio.
    a. Fase descriptiva: descripción y análisis de datos.
    b. Fase interpretativa: interpretación del análisis de contenidos de acuerdo con las categorías emergentes.

Para el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos, se utilizó el software NVIVO Plus (v. 12) para Windows (QSR International, 2021). Este programa informático permite operar con diversas categorías y subcategorías comparables entre sí gracias a las matrices de intersección (Valdemoros-San Emeterio et al., 2011). Para realizar este análisis se han tenido en cuenta los criterios de calidad señalados por Palacios et al. (2013).

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas de los participantes realizado con NVivo Plus versión 12 para Windows.

3.1. CODIFICACIÓN SEGÚN LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Partiendo del procedimiento de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), se realizó el mapa conceptual derivado de los resultados obtenidos tras llevar a cabo la codificación y categorización a partir de las respuestas de los participantes. Asimismo, se llevó a cabo un

proceso de explicación de la codificación atendiendo a los temas recogidos en el mapa conceptual junto con sus correspondientes interrelaciones. La Figura 1 muestra la categorización final.

FIGURA 1. *Mapa conceptual tras el proceso de codificación según la Teoría Fundamentada*



Fuente: elaboración propia

3.2. Análisis de contenido

Como se recoge en la Tabla 1, se identificaron dos categorías principales tras el análisis de contenido: (i) formación del profesorado, y (ii) inclusión de temáticas LGBTI en docencia universitaria.

TABLA 1*. Categorización tras el análisis de contenido*

Categoría	N.º de recursos codificados	N.º de referencias codificadas	Porcentaje
Formación del profesorado	21	44	63,77 %
Inclusión en docencia universitaria	21	25	36,23 %
Total	21	69	100 %

Fuente: elaboración propia

De igual modo, se analizó el número de referencias (atendiendo tanto a frecuencias como a porcentajes) por categoría, lo cual se presenta en los subapartados siguientes.

3.2.1. Formación del profesorado en temáticas LGBTI

El número de referencias codificadas en esta categoría fue de 44. De ellas, el 47,73 % (21) correspondió a formación previa, mientras que el 52,37 % (23) aborda de manera específica la formación permanente del profesorado universitario.

En el caso de la formación previa en temáticas LGBTI del profesorado universitario, hemos de señalar que el 19,05 % de los participantes (4) indicó que sí habían recibido formación específica; de manera concreta, la Participante 02 señaló que la recibió en Educación Primaria, la Participante 08 en Educación Secundaria y de forma transversal durante sus estudios universitarios y el Participante 21 respondió que sí, aunque no habría sido necesario. Concretamente, la Participante 02 señala lo siguiente:

> "Recibí educación sexual en 8º de EGB desde un punto de vista muy abierto y tolerante, considero que la temática LGBT se puede tratar dentro de cualquier temática para normalizarla [...]

Por otra parte, el 80,95 % de los participantes (17) respondió que durante las etapas de formación inicial no habían abordado temáticas LGBTI. De ellos, 10 participantes (47,62 %) señalan que lo habrían valorado positivamente, mientras que la Participante 10 consideró que habría sido una formación útil.

La importancia que le da la gran mayoría de los participantes queda reflejada a su vez en las siguientes respuestas:

> "No, no la recibí. Considero que hubiese valorado muy positivamente recibirla y pienso que para muches compañeres del centro hubiese sido también muy positivo que todo el mundo la recibiese (Participante 06)".

> "No recibimos apenas formación LGTB+, pero habría valorado positivamente recibirla: algunos de mis compañeros han resultado ser LGTB+ y creo que les habría ayudado muchísimo saber que existen realidades no heteronormativas (Participante 04)".

Resulta interesante en este sentido destacar lo que señala la Participante 19:

> "No, me he formado de forma autodidacta, me hubiera gustado haber tenido esta formación (solo si el profesorado o educadores cuentan con la formación específica, de otro modo podría ser contraproducente)".

En el caso de la formación permanente específica para el profesorado universitario, los resultados son similares: el 19,05 % de los participantes (4) indicó que sí había recibido formación específica, mientras que el 80,95 % de los participantes (17) respondió de forma negativa.

Atendiendo en primer lugar a los participantes que sí han recibido formación permanente específica sobre temáticas LGBTI en el contexto universitario, esta ha sido de distinto tipo. Por una parte, las Participantes 02, 06 y 09 señalan que se ha tratado de una formación puntual, a través de "tutorías y algún vídeo" (Participante 02) o de cursos específicos de duración determinada.

Por el contrario, entre los docentes universitarios que afirman no haber recibido permanente específica sobre temáticas LGBTI en el contexto universitario, cinco participantes (23,81 %) explicitan que habría sido positivo e incluso la Participante 11 señala que la solicitó "muchas veces". En este sentido, no obstante, a los participantes en este estudio les preocupan los conocimientos de las personas que impartirían esta formación permanente:

> "Falta formación al profesorado (Participante 20)".

> [...] sí, habría valorado recibirla, aunque mis profesores del Máster de Formación sabían probablemente menos que nosotros de temas LGTB+ (Participante 04).

Asimismo, los Participantes 05, 16 y 21, que no han recibido esta formación permanente específica, señalan que no sería necesario. En este sentido, el Participante 16 indica lo siguiente: "Creo que a nivel universitario ya no es necesario, sino que se tendría que abordar en Primaria o Secundaria". Esto se encuentra en línea con lo indicado por el Participante 05:

> "Creo que formación para la comprensión de todos los colectivos sociales minoritarios (no solo por cuestión de orientación sexual, sino también por cuestiones étnicas, religiosas, etc.) debe ser incluida en los planes formativos de educación primaria y secundaria, pero no estoy

> seguro de su inclusión en planes de educación superior, a no ser que fuera mediante talleres, optativas, seminarios u otras opciones. Considero que los planes de educación superior están orientados a la especialización profesional (al contrario que los de fases previas, que se centran en formación general) y, por lo tanto, cualquier materia que se dé debe tener una justificación académica que se relacione con el objetivo profesional de la carrera".

3.2.2. Inclusión de temáticas LGBTI en docencia universitaria

Las actitudes de los participantes sobre la posible inclusión de temáticas LGBTI en Educación Superior es mayoritariamente positiva, puesto que el 90,48 % de los participantes (19) muestra una predisposición positiva, mientras que tan solo el 9,52 % (2 participantes) considera que no deberían incluirse.

Las justificaciones a las que aluden los participantes que se muestran a favor de la inclusión de temáticas LGBTI en Educación Superior hacen referencia a aspectos como los Derechos Humanos o valores como el respeto, la tolerancia o la empatía. De manera más precisa, podemos destacar la siguiente respuesta:

> Considero que sí [deben incluirse temáticas LGBTI en Educación Superior]: desde la persecución de colectivos minoritarios (de cualquier tipo), historia moderna o lingüística, el enfoque LGTB+, como el feminista, aporta perspectiva y permite acercar ciertas nociones al alumnado. Además, pedagógicamente fomenta la empatía positiva (Participante 04).

En esta misma línea, la Participante 08 señala lo siguiente:

> Sí [deben incluirse temáticas LGBTI en Educación Superior]. Porque permite conocer otras formas diferentes al sistema heteropatriarcal, que es el que rige en casi todas las esferas de nuestra vida. Se refuerza la educación en valores, en respeto al prójimo, se conocen distintas formas de amar, de atracción, otras formas de identificarse.

Por su parte, los dos participantes que señalan que no procede incluir temáticas LGBTI en Educación Superior lo justifican del siguiente modo: el Participante 21 señala que "no tiene nada que ver", mientras que el Participante 14 se muestra más preciso al respecto:

> No [deben incluirse temáticas LGBTI en Educación Superior]. Porque la educación en valores corresponde a los padres. No a la Iglesia, ni a las corrientes de pensamiento por muy legitimadas que se sientan. Tampoco al Estado, por cierto.

Finalmente, cabe destacar que la Participante 12, a pesar de mostrarse partidaria de incluir temáticas LGBTI en Educación Superior, matiza lo siguiente:

> En mi caso, soy profesora de universidad, por ello creo que es un tema que se debe tratar mucho antes, no en la Universidad. Desde pequeños nos tienen que educar desde la pluralidad en todos los sentidos. Además, no estoy totalmente de acuerdo en que ese tipo de cuestiones dependan exclusivamente de los centros porque puede hacer que haya diferencias significativas entre centros. Creo que debería haber un organismo superior de educación que lo unifique para todos los centros de educación.

4. DISCUSIÓN

A pesar de los numerosos avances experimentados en los últimos años, hasta la fecha son limitados los estudios que abordan las actitudes docentes del profesorado universitario hacia las temáticas LGBTI. Así, este estudio exploratorio busca analizar las actitudes de docentes universitarios españoles en activo en relación con su formación y el uso en su docencia de temáticas LGBTI mediante un estudio de carácter mixto (cualitativo y cuantitativo).

Tras analizar los resultados obtenidos, podemos afirmar que se corrobora la H1 ("el profesorado universitario español considera que durante su formación inicial no ha recibido información suficiente sobre temáticas LGBTI"). Estos resultados se encuentran en consonancia con estudios previos, como los de Lonardi y Staley (2019) y Kellinger (2019), que evidencian la falta de conocimientos y habilidades necesarias por parte del profesorado para hacer de los temas LGBTI una parte integrada de su labor docente. En consecuencia, la falta de atención a estas temáticas por desconocimiento da lugar a un currículum oculto que refuerza el sentimiento de invisibilidad y falta de protección de los jóvenes LGBTI (Kellinger, 2019).

En esta misma línea, también se confirma la H3 ("el profesorado universitario español no cuenta actualmente con oportunidades de formación suficientes en temáticas LGBTI"), hecho que se refleja en la escasa formación permanente específica sobre diversidad afectivo-sexual e identidades de género a las que tienen acceso los docentes universitarios. Asimismo, no podemos olvidar la preocupación de los participantes hacia quiénes podrían impartir dicha formación, pues existe una cierta percepción acerca de que no siempre son profesionales completamente cualificados para esta función. En este sentido, asimismo, sería interesante señalar que para este tipo de formación sería fundamental el uso de metodologías participativas, puesto que la literatura demuestra su importancia para transformar actitudes y mejorar competencias (Logie et al., 2018) y, en este caso concreto, poder hacer frente a posibles prejuicios (Frye et al., 2017). De igual modo, debería ser una formación específica para docentes universitarios, pues de acuerdo con Fonner et al. (2014) las intervenciones que se adaptan al entorno sociocultural de los participantes tienden a ser más exitosas.

A pesar de estas carencias, la actitud de los participantes es muy positiva, de modo que se corrobora también la H2 ("el profesorado universitario español presenta una actitud positiva hacia la inclusión de temáticas LGBTI en su docencia"). Esta idea está en consonancia con otras investigaciones en áreas afines que examinan las percepciones del profesorado de educación superior acerca de la diversidad sexual en las aulas (p.ej., Liscano y Jurado, 2016). Sin embargo, en el ámbito específico del tratamiento de temáticas LGBTI, no existen estudios en el contexto universitario.

Estos resultados son de especial relevancia teniendo en cuenta la siguiente reflexión de Ballester-Arnal et al. (2020):

> [...] la Universidad muestra una vez más el potencial que tiene como agente de salud e igualdad, en el marco de la atención a la diversidad afectivo-sexual, así como la responsabilidad que ostenta en su cuidado. En primer término, las instituciones educativas superiores tienen la competencia de formar a futuros profesionales que, para alcanzar la excelencia en el plano técnico, deben comprender la diversidad social y atender a la idiosincrasia de las personas o grupos con los que trabajan. En segundo término, tienen la capacidad de crear conocimiento

> empíricamente validado que, mediante su transferencia, favorezca una mejora del saber de la población general, así como un cambio en las políticas públicas que dificulten el bienestar de la ciudadanía. En tercer término, además, la Universidad puede suponer un modelo de gestión inclusiva para otros sistemas organizativos que también busquen potenciar el bienestar de las personas (p. 55).

En definitiva, los resultados de este estudio exploratorio revelan las percepciones positivas del profesorado universitario español en cuanto a la inclusión de temáticas LGBTI en sus aulas y, de igual forma, evidencian la falta de formación e información inicial y permanente para abordarlas desde su docencia. En este sentido, las universidades y los centros de formación deben tomar conciencia de la necesidad de formar a los profesionales (actuales y futuros) de la educación superior acerca de cómo enfrentarse a la diversidad en sus aulas y cómo responder a un contexto universitario (y no universitario) cada vez más heterogéneo en cuanto a orientaciones e identidades

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio son alentadores en tanto que, en términos generales, el profesorado participante parece ser consciente de la pertinencia de incluir temáticas LGBTI en su docencia, así como de los beneficios que esto puede suponer para el alumnado universitario. Educar desde la pluralidad es una labor clave en los sistemas educativos; sin embargo, la falta de formación y conocimientos para hacerlo es un gran obstáculo que los docentes, sin apoyo institucional, no pueden superar solos. Por eso, la universidad, como agente social, no puede olvidar la importancia de proporcionar al profesorado universitario, y por ende al alumnado, una educación inclusiva y de calidad en todos los aspectos.

No obstante, los resultados presentados en este trabajo han de entenderse en el marco de tres limitaciones. En primer lugar, investigaciones futuras deben tener en cuenta un mayor número de participantes de distintas instituciones educativas y que impartan docencia en contextos socioculturales diferenciados (por ejemplo, universidades públicas y universidades privadas), de manera que se puedan establecer comparaciones con este estudio exploratorio. En segundo lugar, los datos

presentados en este trabajo están basados en percepciones personales, de modo que las respuestas pueden verse condicionadas por cuestiones subjetivas de los participantes sobre el fenómeno estudiado. Finalmente, no podemos olvidar que se trata de un estudio exploratorio mixto basado solo en entrevistas estructuradas, de modo que se podría complementar con otros instrumentos (grupos focales, cuestionarios u observación de prácticas docentes, entre otros), lo cual puede originar más variables de estudio y, por consiguiente, proporcionar datos más fiables y extrapolables a otros contextos.

A pesar de las limitaciones de la investigación, este estudio exploratorio ha tenido la intención fundamental de reflexionar sobre el papel de las instituciones de Educación Superior, muy especialmente a través de la labor de sus docentes, para que estas se erijan como agentes de cambio para promover espacios inclusivos que tengan presente la diversidad afectivo-sexual y las distintas identidades de género.

6. COMPROMISO ÉTICO

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Igualmente declaran que el contenido de este trabajo explica exactamente el trabajo realizado y el procedimiento seguido, y presenta una discusión objetiva de los resultados. Los autores diseñaron los materiales para la recogida de datos y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, cuyas respuestas se recogieron de forma estrictamente voluntaria y anónima.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido respaldado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Resolución de 5 de diciembre de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para la formación de profesorado universitario, de los Subprogramas de Formación y de Movilidad incluidos en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016).

8. REFERENCIAS

Arbeláez, M. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM, 14*(23), 14–31. https://bit.ly/31A2xbH

Ballester-Arnal, R., Giménez-García, C., Ruiz-Palomino, E., y Gómez-Martínez, N. (2020). Responsabilidad social universitaria y diversidad afectivo-sexual: Una propuesta de acción desde la Universitat Jaume I. En R. Sanahuja y A. Andrés (Eds.), *Transparencia e integridad en la institución universitaria* (pp. 49–58). Universitat Jaume I. https://doi.org/10.6035/humanitats.2020.61

Barry, U. (2019). Feminisation of poverty-lone parents, migrant women and older women. En N. Crowley y S. Sansonetti (Eds.), *New visions for gender equality 2019* (pp. 45–53). Comisión Europea. https://bit.ly/3sOlOAx

Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales, 27*, 1–31. https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120

Calvo-González, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: Avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI, 39*(1), 281–304. https://doi.org/10.6018/educatio.469281

Comisión Europea. (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025*. Comisión Europea. https://bit.ly/30p23U9

Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. The New Press.

Fonner, V. A., Armstrong, K. S., Kennedy, C. E., O'Reilly, K. R., y Sweat, M. D. (2014). School based sex education and HIV prevention in low-and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. *PloS one, 9*(3), e89692. https://bit.ly/2PPmY0r

Frye, V., Paige, M. Q., Gordon, S., Matthews, D., Musgrave, G., Kornegay, M., ... y Taylor-Akutagawa, V. (2017). Developing a community-level anti-HIV/AIDS stigma and homophobia intervention in New York City: The project CHHANGE model. *Evaluation and program planning, 63*, 45–53. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.03.004

García-Cano, M., Buenestado-Torrico, M., Gutiérrez-Arenas, P., Hinojosa-Pareja, E. F., y Naranjo, A. (2018). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. LGTBI+: Diversidad afectivo-sexual e identidades de género. Universidad de Córdoba*. Servicio de Atención a la Diversidad, Unidad de Educación Inclusiva. https://bit.ly/3sIdkL2

Gil-Borrelli, C., Velasco, C., Martí-Pastor, M., y Latasa, P. (2018). La identidad de género, factor de desigualdad olvidado en los sistemas de información de salud de España. *Gaceta Sanitaria, 32*(2), 184–184. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.10.004

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.

Gutiérrez-Rodríguez, N., y González-González, S. (2017). Aprende LGTB: App educativa gamificada para la diversidad sexual y la identidad de género. *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*, 1–5. https://bit.ly/3bXTh4J

Kellinger, J. J. (2019). Queer(y)ing teacher education: Ignorance, insecurity, and intolerance. In C. Mayo & N. M. Rodriguez (Eds.), *Queer pedagogies. Theory, praxis, politics* (pp. 109–126). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27066-7_8

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE.

Leonardi, B., y Staley, S. (2019). Gender and sexual diversity in teacher education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1–22). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.281

Liscano, D. C., y Jurado, P. (2016). Representaciones Sociales sobre las personas LGBTI en la universidad: Perspectivas del profesorado y alumnado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 9*(3), 231–249. https://bit.ly/38osYDA

Logie, C. H., Dias, L. V., Jenkinson, J., Newman, P. A., MacKenzie, R. K., Mothopeng, T., ... y Baral, S. D. (2019). Exploring the potential of participatory theatre to reduce stigma and promote health equity for lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) people in Swaziland and Lesotho. *Health Education & Behavior, 46*(1), 146–156. https://doi.org/10.1177/1090198118760682

López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación, 4*, 167–179. https://bit.ly/3vbqYZ8

Moya, M., y Moya-Garófano, A. (2020). Discrimination, work stress, and psychological well-being in LGBTI workers in Spain. *Psychosocial Intervention, 29*(2), 93–101. https://doi.org/10.5093/pi2020a5

National LGBTQIA+ Health Education Center. (2018, March 22). *Glosario de términos LGBT para equipos de atención a la salud*. National LGBTQIA+ Health Education Center. https://bit.ly/3dYURG4

Palacios, B., Sánchez, M. C. y Gutiérrez, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa: Guías o checklists. *Actas del 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación*. https://bit.ly/3kyawc6

Palacios-Hidalgo, F. J. (2020). Video-based analysis of pre-service primary bilingual teachers' perceptions about the inclusion of gender and LGBT+ issues in the EFL classroom. *Sixth International Conference on E-Learning (Econf)*, 110–114. https://doi.org/10.1109/econf51404.2020.9385471

Páramo, D. (2015). Editorial – La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y gestión, 39*, vii-xiii. https://bit.ly/38qz7PX

Parlamento Europeo. (1998). Resolución sobre la igualdad de derechos de las personas homosexuales en la CE. *Diario Oficial de La Unión Europea, C 313*, 186–188. https://bit.ly/3uTpcfq

Penna-Tosso, M. (2017). Propuestas curriculares para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en la atención a las diversidades sexuales y la prevención de la homofobia. *Hachetetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación, 2*(15), 13–25. https://doi.org/10.25267/hachetetepe.2017.v2.i15.3

Pérez-Fernández, P. D., Fernández-Rodríguez, M., García-Vega, E., y Guerra-Mora, P. (2021). Acoso escolar y autoconcepto en personas trans. *Revista de Investigación Educativa, 39*(1), 189–208. https://doi.org/10.6018/rie.420001

Pichardo, J. I., de Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M., y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad. https://bit.ly/1LFvdBg

QSR International. (2021). *NVivo. Qualitative data analysis software*. https://bit.ly/38EqKAN

Rebollo-Norberto, J., Generelo-Lanaspa, J., y Assiego-Cruz, V. (2018). *La cara oculta de la violencia hacia el colectivo LGTBI. Informe delitos de odio e incidentes discriminatorios al colectivo LGTBI 2018*. FELGTB. https://bit.ly/2NTOBoC

Resa-Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 13–27. https://doi.org/10.6018/reifop.390951

Rolland, P. (2016). Homosexualidad e identidad de género: El cuento en hacia la tolerancia para los niños de 9 a 12 años. En Universidad de Murcia (Ed.), *IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria* (pp. 213–217). Universidad de Murcia. https://bit.ly/3vbrdn0

Stargell, N. A., Jones, S. J., Akers, W. P., y Parker, M. M. (2020). Training school teachers and administrators to support LGBTQ+ students: A quantitative analysis of change in beliefs and behaviors. *Journal of LGBT Issues in Counseling, 14*(2), 118–133. https://doi.org/10.1080/15538605.2020.1753624

Takács, J. (2015). *Homophobia and genderphobia in the European Union. Policy contexts and empirical evidence*. Swedish Institute for European Policy Studies. https://bit.ly/308eymI

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

The Yogyakarta Principles. (2017). *The Yogyakarta Principles plus 10. Additional principles and state obligations on the application of international human rights law in relation to sexual orientation, gender identity, gender expression and sex characteristics to complement the Yogyakarta*. The Yogyakarta Principles. https://bit.ly/2AAKrdj

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. https://bit.ly/3uQWRWV

Valdemoros-San Emeterio, M. A., Ponce-de-León-Elizondo, A. y Sanz-Arazuri, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos educativos: Revista de educación, 14*, 11–30. https://bit.ly/3t4lJZz

LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

FERNANDO FITA ORTEGA
Prof. Titular del Dpto
Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universitat de València

ÓSCAR REQUENA MONTES
Prof. Ay. Dr. del Dpto
Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN[108]

No siendo una preocupación reciente, puesto que históricamente se viene estudiando y afrontando desde sus múltiples aristas y espacios, nadie duda de que la desigualdad por razón de género está cada vez más presente en buena parte de las agendas políticas de cualquier nivel y ámbito. Más tarde han tenido entrada en dichas agendas políticas aspectos relativos a la diversidad afectivo-sexual como la orientación sexual o, en fin, la identidad y expresión de género.

En nuestra condición de profesores e investigadores *iuslaboralistas*, en el presente capítulo abordamos dos de esas inquietudes -género e identidad de género- desde la vertiente jurídica, docente y laboral, con la finalidad de exponer los asuntos problemáticos, revisar la bibliografía al respecto y, por último, compartir algunas de las acciones con

[108] Esta investigación forma parte del proyecto "Incorporar la Perspectiva de Gènere en la Docència Universitària del Grau en Relacions Laborals com a element d'innovació i pràctica de bona ciencia (INNOVAGEN)", financiado en el marco de la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa para el curso 2020-2021 UV-SFPIE_PID20-1354159 de la Universitat de València. Asimismo, el trabajo ha sido realizado en el marco del I+D de Generación del Conocimiento sobre Violencia, Trabajo y Género (VITRAGE), Ref. PGC2018-094912-B-I00, del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades.

perspectiva de (identidad de) género que venimos implementando en nuestra labor como Personal Docente e Investigador (PDI).

Así pues, a modo de breve contextualización y conceptuación, debemos comenzar el presente trabajo señalando que, como señalan Pichardo y Puche (2019, 11), la sociedad española continúa sistematizada con arreglo a una lógica patriarcal donde, desde el prisma binario que simplifica la clasificación sexogenérica de las personas a la dicotomía y antagonismo del varón y la hembra y de lo masculino y lo femenino, se tiende a situar al hombre sobre la mujer (por lo tanto, una sociedad *sexista*) y a reducir al mínimo las opciones tanto en lo relativo a la orientación sexual[109] como en lo que respecta a la identidad de género, asumiendo que todas las personas se sienten identificadas con el sexo que se les asignó al nacer en virtud de la apariencia de sus genitales (por lo que podríamos concluir que también es *cis-sexista*).

Estas premisas, sin duda, han calado muy hondo en nuestro comportamiento y han cimentado las estructuras de ámbitos e instituciones tan estratégicos -a efectos de perpetuarlo o modificarlo- como el de la enseñanza o el Derecho. En este último sentido, los diversos ordenamientos jurídicos se definen, en esencia, como heteronormativos y cisnormativos, negando u obstaculizando el desarrollo de la personalidad de los individuos que no se ajustan a los cánones preestablecidos, por un lado, y plasmando los roles social y tradicionalmente asignados a cada uno de los sexos, por otro lado.

2. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: DEFINICIÓN Y APLICACIÓN

A continuación, intentaremos dar cuenta de tales hechos y del modo en el que se puede aplicar la "perspectiva de género" en el ámbito jurídico, en el de las relaciones laborales y, por último, en la docencia del Derecho del trabajo y de la Seguridad Social, entendiendo por perspectiva de género el enfoque transversal dirigido a valorar las implicaciones

[109] Mediante el predominio imperante y privilegiado de la heterosexualidad sobre cualquier otra alternativa, percibiéndose también su carácter *heterosexista.*

que tiene para los hombres y las mujeres cualquier acción que se planifique y deconstruir conscientemente el componente patriarcal que pueda estar presente, con el objetivo final de conseguir la igualdad de los géneros (*UN Economic and Social Council*, 1997).

Conviene aclarar desde este mismo instante que, a los efectos del presente estudio y como se podrá comprobar, esa "perspectiva de género" abarcará y enfrentará, asimismo, las diferencias por razón de identidad de género, por lo que se hará continua referencia al tratamiento jurídico y social que reciben las personas trans, binarias y no binarias.

2.1. La perspectiva de género en el ámbito jurídico

De un tiempo a esta parte la sociedad parece haberse tomado más en serio la necesidad de atajar las desigualdades existentes por razón de género y de identidad de género, lo que ha alcanzado a uno de los ámbitos en los que esas desigualdades resultan más patentes, esto es, el ámbito laboral. Por su parte, el Derecho, entendido como el conjunto de reglas dirigidas a solventar pacíficamente las controversias existentes en la sociedad, se ha visto abocado a hacerse eco de dichas preocupaciones, introduciendo normas con objeto de eliminar las diferencias de género. Pero no solamente ha sido quien legisla el único sujeto implicado en este avance, pues en el mismo también se han visto implicados otros operadores jurídicos, como los/las jueces/zas y tribunales, generando un entorno propenso a ir adaptando -más lentamente de lo deseado- la normativa y su interpretación a la realidad social en la que las leyes deben ser aplicadas.

Se habla, de este modo, de la necesidad de legislar y de juzgar con perspectiva de género. Por lo que se refiere a la necesidad de legislar con perspectiva de género, debe apuntarse que ello supone, además de emplear un lenguaje inclusivo, establecer reglas jurídicas que tengan presente esa finalidad. No es la cuestión del lenguaje un tema baladí, sobre todo en un entorno tan abiertamente hostil a lo femenino y a aquello que escapa de lo heteronormativo, como el laboral. Ciertamente, la Real Academia de la Lengua establece que el plural, cuando contiene personas de los dos sexos tradicionalmente presentados como únicos y contrapuestos, predomina el uso del masculino en el plural. Si ello es así,

no es menos cierto que el ámbito del trabajo está claramente masculinizado, por lo que resulta imprescindible introducir un elemento de inclusión de lo femenino, haciendo visible lo que hemos asumido como natural y, por tanto, se encuentra invisibilizado[111]. En el caso del género femenino, el Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación, encontró una fórmula no forzada para continuar una andadura que muchos convenios colectivos ya habían iniciado ("trabajador@s", "trabajadores y trabajadoras", o recordando que el término "trabajadores" incluía a todo el personal de la empresa, con independencia de su género). A partir de esta disposición se ha comenzado a sustituir el sustantivo "trabajadores" por el de "personas trabajadoras", un término que sin duda va en contra del principio de economía del lenguaje, esto es, de la aplicación del principio del mínimo esfuerzo en la comunicación (Mounin, 2004, 119), pero que sirve para mantener la conciencia de la necesidad de alcanzar la igualdad en este ámbito.

En este mismo sentido, cabe destacar el esfuerzo de la legislación y la jurisprudencia por alejarse de la concepción exclusivamente tradicional de la institución de la familia, integrada por un hombre y una mujer. Así, en lo que concierne a legislación, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, sustituyó las referencias a "padres" y "madres" contenidas en la normativa laboral, sustituyéndolas por la de "progenitor". En el caso de la jurisprudencia, trascendiendo la cuestión gramatical, resalta el derecho reconocido por el Tribunal Supremo a la acumulación en una única persona del permiso por nacimiento de hijo correspondiente a ambos progenitores en el caso de familias monoparentales (STS de 19 de abril de 2018, rec. ud. 1286/2016).

[111] En esa línea, un dato a tener muy en cuenta, en todo caso y especialmente si atendemos a la materia que impartimos quienes firmamos el presente capítulo, es el de "proponer actividades en las aulas que no asignen estereotipos sexistas a las personas y que permitan ver que, por ejemplo, una profesión puede ser desempeñada de igual modo por una mujer y por un varón" (López Valero y Encabo, 2002, 119).

Por lo que respecta, de modo más concreto, a la identidad de género, el derecho a la autodeterminación del género[112], es decir, el derecho de una persona a manifestarse interna y externamente conforme al sexo sentido, con independencia de si coincide o no con el de sus genitales, tiene una connotación directa en torno al lenguaje. No obstante, la persona -cis o trans, binaria o no binaria- podrá expresar y exigir que se refieran a ella con el nombre y el pronombre que desee. Y así debe ser, de forma inmediata -aun siendo conscientes de los obstáculos legales y administrativos que ralentizan la reasignación del nombre y el sexo-, en sus relaciones personales, profesionales -debiéndose adaptar el resto de la plantilla de la empresa a tales circunstancias- y, sobre todo, institucionales. Así pues, retomando la obligación de legislar y juzgar con perspectiva (de identidad) de género, es de lamentar que algunos jueces y juezas -quienes, no lo olvidemos, representan al Estado- todavía continúen dictando sentencias mencionando a la persona trans por el nombre y pronombre correspondiente al sexo que le asignaron al nacer y entrecomillando su nombre o pronombre deseado (comentando una vergonzosa resolución judicial del orden penal en Argentina: Galván, 2018, 282 y 297; criticando la aparente confusión de los términos "orientación sexual" e "identidad de género" en la sentencia del Tribunal Constitucional 176/2008, de 22 de diciembre: Salazar, 2015, 80).

En todo caso, no es solamente el lenguaje lo que ha preocupado a quien ostenta la responsabilidad de legislar sino, obviamente, la elaboración de normas que tengan en cuenta la desigualdad de géneros existente en el mercado de trabajo, lo que, en ocasiones, sin embargo, ha provocado efectos distintos a los deseados. En efecto, las medidas laborales dirigidas a que *la mujer* pueda compatibilizar la actividad productiva con las labores de cuidado, si bien podrían pensarse como herramientas de apoyo a la mujer en el mercado laboral, provocan un efecto perverso:

[112] Mientras recientemente ha vuelto a fracasar la aprobación de la proposición de Ley estatal para la igualdad real y efectiva de las personas trans, podemos atender a las numerosas leyes autonómicas que han reconocido el derecho a la autodeterminación del género. Por ejemplo, véanse los artículos 1, 3 y 4 de la Ley 8/2017, de 7 de abril, de la Generalitat, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género.

"condenan" a la mujer a la realización de tales tareas, petrificando el reparto tradicional de roles entre hombres y mujeres[113].

A pesar de ello, son muchas las medidas que, en el ámbito del Derecho laboral, se han adoptado para alcanzar el objetivo de la igualdad fundamentalmente a raíz de la publicación en el Boletín Oficial del Estado de la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres[114]. No siendo este el foro pertinente para entrar en todas estas actuaciones, cabe simplemente señalar que se ha actuado tanto en materia de fomento del empleo femenino, desigualdad retributiva, clasificación profesional, corresponsabilidad en la asunción de labores de cuidado, o protección contra el despido por razón de la maternidad, a lo que cabe sumar la creciente presencia de los planes de igualdad en las empresas. Por el contrario, son varias las condiciones laborales que, afectando directa o indirectamente a las personas trans, quedan por regular, como puede ser el uso -o necesidad- de espacios segregados por sexo tales como vestuarios o baños, o también los incentivos o reservas de empleo a su favor (in extenso, Requena, 2020).

Por lo que se refiere a la introducción de la perspectiva de género a la hora de juzgar, procede indicar que juzgar con perspectiva de género supone proporcionar a Jueces/zas y Magistrados/as las herramientas necesarias para realizar un análisis de género de las controversias que están resolviendo, favoreciendo el cumplimiento del derecho constitucional a la igualdad, remediando las relaciones asimétricas de poder y situaciones estructurales de desigualdad, así como visibilizando la presencia de estereotipos discriminatorios de género en la producción e interpretación normativa y en la valoración de hechos y pruebas (en este sentido, Poyatos, 2019, 7). Como señala la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Islas Canarias/Las Palmas de 2 de julio de 2019

[113] Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, asunto C-104/09 (Roca Álvarez) así lo destaca, al analizar la normativa española sobre el permiso de lactancia cuya titularidad era reconocida, en exclusiva, a la mujer, de modo que si ésta no era trabajadora por cuenta ajena no se generaba el derecho para el varón, aunque éste sí fuese trabajador por cuenta ajena.

[114] Esta ley proclamaba la necesidad de una acción normativa dirigida a combatir todas las manifestaciones aún subsistentes de discriminación, directa o indirecta, por razón de sexo y a promover la igualdad real entre mujeres y hombres, con remoción de los obstáculos y estereotipos sociales que impiden alcanzarla.

(recurso de Suplicación núm. 369/2019) *es obligación de todo órgano jurisdiccional integrar la perspectiva de género en la impartición de justicia, que debe implementarse como metodología de resolución en toda controversia judicial en la que se involucren relaciones asimétricas o patrones estereotípicos de género*.

Así lo hizo ya la sentencia del Tribunal Constitucional 229/1992, de 14 de diciembre, relativa a la prohibición entonces existente de que las mujeres trabajasen en el interior de las minas. En esta sentencia, se señala que la prohibición de trabajar en el interior de las minas a la mujer, *aunque responda históricamente a una finalidad protectora, no puede ser calificada como una medida de acción positiva o de apoyo o ventaja para conseguir una igualdad real de oportunidades, ya que no favorece a ésta, sino que más bien la restringe al impedir a la mujer acceder a determinados empleos*.

De todos modos, queda mucho camino por recorrer, como así lo expusiera la Magistrada María Luisa Balaguer Callejón, en su voto particular a las sentencias del Tribunal Constitucional 111/2018, 117/2018, y 138/2018, donde critica que en estas sentencias el Tribunal Constitucional pierde la oportunidad de explicar por qué las medidas de protección de la parentalidad, cuando se asocian exclusivamente o con una naturaleza reforzada a las mujeres, si bien pueden suponer una garantía relativa para quienes ya están en el mercado laboral, sin duda se erigen como una clara barrera de entrada frente a quienes están fuera y un obstáculo a la promoción de quienes están dentro, porque generan un efecto de desincentivo en quien contrata que solo afecta a las mujeres, y que, por tanto, incide en la perpetuación de la discriminación laboral.

2.2. La perspectiva de género en la enseñanza del Derecho del trabajo y de la Seguridad Social

Pues bien, junto con la necesidad de legislar y juzgar con perspectiva de género, existe la necesidad de abordar la enseñanza con esa misma perspectiva, fundamentalmente en una materia como la laboral, donde,

como se ha dicho, las desigualdades por razón de género y de identidad de género son una lacra que queda aún lejos de su erradicación[115].

Pues bien, la enseñanza/aprendizaje con perspectiva de género en el ámbito jurídico supone anticipar a futuros operadores jurídicos (jueces/zas, magistrados/as y legisladores/as) las herramientas necesarias para poder realizar las implicaciones de género de sus decisiones. Asimismo, en el ámbito de la docencia del Derecho del trabajo en titulaciones universitarias de carácter no jurídico (como los Grados de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Administración y Dirección de Empresas, o en los estudios de postgrado en materia de recursos humanos) permitirá que el estudiantado tome conciencia de: por un lado, las cifras de empleo y razones por las que algunos colectivos, y especialmente el de las personas trans, pueden ver reducida su empleabilidad; por otro lado, la necesidad de evitar decisiones con impacto negativo desde una vertiente de género, interiorizando la lucha por la igualdad.

De este modo, se fortalece la figura del docente como "agente" de género (Zapater, 2018, 254), capaz de descubrir al alumnado información y reflexiones que de otro modo difícilmente se plantearía, bien porque se trata de cuestiones asumidas sin mayor reparo, o bien porque no tienen presente la existencia de esas personas -trans-. Nótese que, al reducido porcentaje que las personas trans puedan representar respecto de la población en su conjunto, ha de sumarse la marginación o exclusión social y territorial a la que comúnmente se han visto sometidas o empujadas, lo cual ha hecho mella, a su vez, en su currículo académico (Puche, 2018, 294 y 369), dificultando su acceso a la universidad.

No nos encontramos, pues, ante una opción, sino que se trata de una obligación de todo docente de materias jurídicas integrar la perspectiva de género en su actividad, implementándola como criterio

[115] Así, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (2009), al reconocer la identidad de género como una causa de discriminación prohibida, en su Observación número 20 ponía de relieve que las personas trans "se enfrentan a menudo a graves violaciones de los derechos humanos, como el acoso en la escuela o en el lugar de trabajo". Asimismo, el riesgo de sufrir agresiones e incomprensión es mayor para las personas trans que para el resto del colectivo LGTB+ (Imop Insights, 2017, 28 y COGAM, 2020, 17).

hermenéutico en el planteamiento y resolución de cuantas cuestiones se susciten en las relaciones que, como la laboral, son asimétricas.

Ahora bien, son muchas las investigaciones que coinciden en la insuficiencia de la formación del profesorado universitario en aspectos vinculados con la diversidad afectivo-sexual (por todas: Penna, 2015, 199, Pichardo y Puche, 2019, 22, Fernández-Hawrylak, Tristán y Heras-Sevilla, 2020, 401 y COGAM, 2020, 20-23). Asimismo, de la investigación llevada a cabo por Fernández-Hawrylak, Tristán y Heras-Sevilla (2020, 397 y 400) se extrae que menos de la mitad (43,40%) de los/las profesores/as universitarios/as consultados considera importante la formación en materia de diversidades sexuales para el correcto desempeño de la función docente, sin embargo se halla una cierta correlación entre las actitudes proclives a la inclusión de las personas trans y el nivel de conocimientos sobre esta temática, por lo que se hace necesario el abordaje de estas cuestiones en la formación inicial del profesorado, suministrando los recursos pertinentes para su implementación en el aula.

Por consiguiente, parece que las titulaciones universitarias vinculadas a la educación, pedagogía y magisterio, así como, entre otros, el Máster de Profesor/a en Educación Secundaria y Bachillerato (sobre la atención que se le da a la diversidad sexual en las distintas áreas de conocimiento: Pichardo y Puche, 2019, 17), deben seguir ahondando en la aclaración de los conceptos del campo semántico de la diversidad sexual y proporcionar herramientas y procedimientos a cumplir durante el ejercicio del puesto de trabajo, e incluso fuera de ese rol, en tanto que la figura del profesorado no es sino un modelo o ejemplo a imitar para su alumnado.

En el ámbito universitario y en el de los centros de investigación, parece que el escenario ideal desde donde incentivar y atajar estas carencias formativas es el de los centros o servicios de formación continua o permanente del PDI y, singularmente, en los cursos de formación inicial que se vengan convocando. En el caso de la Universitat de València, aunque su realización no es obligatoria para los/las docentes y a pesar de que entre sus objetivos no se prevea expresamente la atención a la diversidad, en el curso de Formación Inicial del Profesorado Universitario (FIPU), dotado de ciento cincuenta horas y cuyo alumnado está

compuesto mayoritariamente por quienes ostentan la categoría profesional de Ayudante Doctor, debe celebrarse que se dediquen alrededor de diez horas a la igualdad, a la diversidad y a la inclusión.

Con todo, dado el limitado público objetivo de dicho curso, ese mismo servicio de formación viene ofertando cursos específicos de formación continua sobre dichas cuestiones, dirigidos a la comunidad universitaria en su conjunto o, en ocasiones, a alguno de los colectivos (PDI, PAS, estudiantado) que la integran.

2.2.1. La perspectiva de género en planes de estudio y guías docentes

La perspectiva de género es, como destacan Aguado y García Testal (2020, 1766), un principio de actuación que obliga a los poderes públicos en España desde la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En efecto, la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, impone a las administraciones públicas la obligación de fomentar, en el ámbito de la enseñanza superior, la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre hombres y mujeres (art. 25). Por otra parte, el Anteproyecto de Real Decreto por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, hace referencia expresa a esta obligación, obligando a que los planes de estudio tengan como referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (consistiendo el quinto de ellos en la lucha por la igualdad de género) y, en particular, entre otros: *a) el respeto a los derechos humanos y derechos fundamentales; y b) el respeto a la igualdad de género atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y de hombres*. La norma en proceso de gestación resulta, si cabe, más elocuente y mucho más concreta que la norma actualmente vigente (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales) que señala que *la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección*

medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz.

Así pues, los planes de estudio deben recoger, de forma transversal, la perspectiva de género. No estamos, pues, ante una obligación de carácter ético o moral, sino una obligación legal. Para que resulte efectiva la perspectiva de género, ésta debe plantearse de forma transversal, tanto en los Planes de Estudios de los diversos Grados, como en las guías docentes de las distintas materias que los conforman, pues solamente así se conseguirá la asimilación y el cambio cultural que el respeto a la diversidad de género exige.

Por lo que se refiere a las guías docentes de las asignaturas jurídicas, éstas suelen incluir, entre las competencias y resultados de aprendizaje, cuestiones como el análisis de los problemas jurídicos; el fomento de una conciencia crítica o el desarrollo de la argumentación jurídica. Sin embargo, en muchas ocasiones se pierde la consecución de estos objetivos desde una visión de conjunto, al quedar parcelada la materia en una serie de temas que, aunque interdependientes, presentan unos objetivos propios. Esta circunstancia propicia que objetivos que reúnen un carácter transversal queden limitados a una reseña en el temario, perdiendo el impacto que debería presentar en la materia en su conjunto. La actuación sobre las guías docentes se hace, pues, absolutamente necesaria para lograr el objetivo de desarrollo del principio de igualdad por razón de género al que hace referencia la normativa sobre organización de las enseñanzas universitarias.

La investigación efectuada por Aguado y García Testal sobre la cuestión aquí debatida, en el ámbito de los estudios de Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (GRLyRH) de la Universitat de València, pone de manifiesto que es necesario reforzar este eje de vertebración de unos estudios que se centran en el análisis del mercado de trabajo. Destacan las autoras que, pese a que en la descripción del Grado, en la que se señala que el mismo va dirigido a promover el espíritu crítico ante problemas sociales y laborales, la responsabilidad y el sentido ético para la aplicación y la defensa de los derechos fundamentales, la igualdad de oportunidades, la no discriminación y los valores democráticos, el análisis de la Memoria verificada del GRLyRH de la

Universitat de València devuelve un resultado desolador, pues permite comprobar las escasas ocasiones en que se hace referencia al término "género", y a la igualdad entre hombres y mujeres[116]; sin que los resultados del análisis del contenido de las guías docentes de las asignaturas, pese a ser más positivos, ofrezcan unos resultados claramente optimistas[117] (Aguado y García Testal, 2020, 1769).

En el caso específico de la asignatura de Derecho del Trabajo, con la introducción de la cuestión de género de forma transversal a lo largo del programa de la asignatura de Derecho del Trabajo se consigue que el alumnado reciba una formación global, que le permita entender políticas legislativas con impacto en la normativa laboral, así como valorar críticamente su eficacia. De ahí la importancia de intervenir en las guías docentes, incorporando la perspectiva de género en ellas, pues la cuestión de género sigue luchando en un entorno -voluntaria o involuntariamente, por falta de autoconciencia- hostil, conformado bajo unos parámetros que en muchas ocasiones dificultan el avance de una legislación y prácticas judiciales combativas con el problema de género. El entorno es, en efecto, importante. No debe olvidarse que nuestro origen jurídico se encuentra asentado en una sociedad culturalmente patriarcal, como la romana, y que un derecho tan básico como el derecho al voto, o el no sometimiento de la voluntad de la mujer casada a la del marido en el ámbito civil, son conquistas no tan lejanas en el tiempo. Por ello en no pocas ocasiones la cuestión de género no se aprecia o, simplemente, se justifica indebidamente; ¿cómo va alguien a verse obligado a contratar a una trabajadora que, además de mentir sobre su estado físico en la entrevista de trabajo, no va a poder desempeñar el trabajo para el que

[116] Solamente una referencia entre las Competencias Generales: la CG9 - Capacidad para respetar y promocionar los derechos fundamentales, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades y la no discriminación, los valores democráticos y la sostenibilidad. Y solamente una entre las competencias específicas: la CE14, que se refiere de forma general a analizar y evaluar los factores que determinan las desigualdades en el mundo del trabajo -no específicamente vinculada a la igualdad por razón de género-.

[117] Según este estudio, únicamente 10 asignaturas del plan de estudios refieren alguno de sus resultados de aprendizaje, o de sus contenidos, al género y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, sin que se haya identificado ninguna asignatura dedicada al diagnóstico, al análisis de las previsiones normativas o la relevancia de la igualdad por razón de género en el mundo del trabajo.

ha sido seleccionada por, por ejemplo, estar embarazada en el momento de su contratación? (Fita, 2019, 99).

2.2.2. La perspectiva de género en la metodología docente

Sin embargo, la incorporación de la perspectiva de género en la docencia no puede quedar relegada a su presencia en planes de estudio y guías docentes. El profesorado universitario, en tanto que "agente de género", es parte esencial en este proceso. Desde esta perspectiva cabe señalar que, en muchas ocasiones, las metodologías docentes empleadas en la enseñanza del Derecho se asientan exclusivamente en la realidad jurídico-positiva y en los problemas técnicos derivados de su aplicación judicial, olvidando aspectos fundamentales relativos a las políticas del Derecho que inspiran aquellas normativas y la adecuación de las interpretaciones a la solución de los problemas a los que ley y tribunales deben dar respuesta justa. El aprendizaje del Derecho pierde, de este modo, la necesaria reflexión en torno a la realidad en la cual el mismo debe ser aplicado.

Por consiguiente, es una obligación de todo docente de materias jurídicas integrar la perspectiva de género en su actividad, implementándola como criterio hermenéutico en el planteamiento y resolución de cuantas cuestiones se susciten en las relaciones asimétricas -como la laboral-, que presenten patrones específicos de género -como sucede con la conciliación de la vida laboral y familiar, que debe ser analizada desde el paradigma de la corresponsabilidad- y, en relación con esto último, sin que quepa olvidarse de los *outsiders*, esto es, aquellos colectivos que, como ocurre con buena parte de las mujeres y la gran mayoría de las personas trans, se ven relegados al desempleo o a la economía informal y, en consecuencia, privados de muchas de las garantías que ofrece un sistema de protección social fundamentalmente contributivo. Impulsar las herramientas que favorezcan el aprendizaje con perspectiva de género resulta, pues, esencial.

Así lo hemos venido haciendo durante los últimos cursos académicos, incidiendo durante el presente curso en la transmisión de conocimientos y sensibilización en torno a la identidad de género. En efecto, partiendo de que todas las personas, en mayor o menor medida, hemos sido

educadas y socializadas con ciertos prejuicios y tendencias machistas, homófobas y tránsfobas, quienes conformamos el cuerpo docente nos hemos cuestionado a nosotros mismos, especialmente nuestra forma de expresarnos, y hemos tratado de empatizar tanto con los sectores castigados como con quienes -involuntariamente- les pueden ofender, con la finalidad de ir reduciendo esas lesiones.

En segundo lugar, siguiendo las recomendaciones de COGAM (2020, 20-23), en el marco de nuestra tarea de aprecio y visibilización de tales colectivos y sus respectivos problemas, hemos recopilado los nombres de aquellas personas que son o pueden llegar a ser referentes debido a su lucha o sus éxitos personales o profesionales[118].

En tercer lugar, se ha procedido a enunciar y analizar críticamente la normativa específica internacional, de la Unión Europea, nacional y autonómica, dando a conocer al mismo tiempo las instituciones (internas y externas a la universidad) y los protocolos referentes a la temática, aprobados por la propia universidad u otros centros educativos.

Para ello, hemos elaborado ciertos recursos pedagógicos. Por una parte, encuestas de evaluación inicial de conocimientos sobre la materia, aprovechando las mismas para incorporar definiciones de conceptos básicos o algunas fechas señaladas (8-M, día del orgullo LGTBI+, día internacional contra la homofobia y la transfobia…) y reflejar el estado de la cuestión, las situaciones problemáticas y las herramientas con las que se cuenta para resolverlas, entre ellas la legislación y los protocolos específicos[119].

---

[118] *V. gr.*, las Catedráticas María Emilia Casas Baamonde -como mujer- o Marina Echebarría Sáenz -como mujer trans-, diluyéndose así las "barreras simbólicas" de la universidad a las que aluden Pichardo y Puche, 2019, 14.

[119] En el caso de la Comunitat Valenciana, los artículos 22 y 25.2 de la Ley 8/2017, de 7 de abril, de la Generalitat, preveían, entre otras medidas de fomento de la investigación y asesoramiento, que cada universidad adaptase los protocolos internos acerca de la identidad de género al protocolo que en esta materia debía elaborar la propia Generalitat. La Universitat de València aprobó dicho protocolo el 6 de junio de 2019, sin apenas diferencias respecto del de la Universidad de Alicante, de 20 de diciembre de 2017; entre las más reseñables, el plazo de un mes para proceder al cambio de nombre y sexo a efectos internos, menos garantista que el de dos semanas al que se compromete la universidad alicantina.

Por otra parte, conforme al "método del caso", hemos planteado preguntas informales y supuestos teórico-prácticos sobre cuestiones como, por ejemplo, la presencia de mujeres y personas trans en el deporte, los cánones empleados en concursos de belleza, la oportunidad de que se construyan y generalicen los vestuarios *unisex* (con cabinas individuales) o el uso del sexo y el nombre en la documentación académica. Nos hemos servido de estos temas para abrir debate porque, de hecho, resultan fácilmente enlazables, en nuestro caso, con el resto de cuestiones específicas de la materia que impartimos: entre otras, discriminación salarial por razón de género, brecha digital, techo de cristal, corresponsabilidad, acceso a pensiones, transfobia en el trabajo o, en fin, la idoneidad (o no) del "cupo laboral trans" u otras acciones positivas.

Tales actividades se han ido proponiendo de manera transversal, complementándose, por un lado, con la apertura de un foro monotemático de dudas y debate, en el cual, además, se divulgaban obras literarias, doctrinales y cinematográficas[120]. Por otro lado, durante el presente curso 2020-21 hemos aprovechado para invitar al alumnado de nuestra asignatura e incentivar su asistencia -por medio de la evaluación continua- a una jornada, organizada por la sección de *diversitats* de la Universitat de València en colaboración con *Lambda* y titulada "Realitats trans al món laboral", en la que la ponencia de uno de los autores del presente estudio vino acompañada del testimonio de tres personas trans acerca de su vida laboral, siendo el resultado muy satisfactorio para todas las partes implicadas.

3. CONCLUSIONES

A lo largo del presente estudio ha quedado patente la urgencia y oportunidad de legislar, juzgar, enseñar y, en definitiva, valorar con perspectiva de género cualquier acción, incluso -o especialmente- aquellas más cotidianas. Por lo tanto, desde nuestra privilegiada posición como

[120] En nuestro caso, una de las herramientas que solemos emplear con más frecuencia es la del cine social y crítico. Al respecto, *Made in Dagenham* (Cole, 2010) o *Una mujer fantástica* (Lelio, 2017) son algunas de las producciones cinematográficas que más recomendamos, pues visibilizan apropiadamente las reivindicaciones laborales y sociales de las mujeres y de las personas trans, respectivamente.

personal docente e investigador de universidad tenemos la responsabilidad y la obligación legal y moral de introducir ese enfoque en cada una de las tareas que venimos realizando; particularmente, en nuestra labor educativa.

En definitiva, si bien a menudo el currículo educativo resulta denso y largo en relación a la dotación de horas asignadas al módulo, no podemos prescindir de la dimensión social ni de las competencias emocionales inherentes a la materia a impartir; máxime cuando, en un mercado laboral cada vez más digitalizado y automatizado, el valor de las mismas está en alza.

Por ello, el aprendizaje del Derecho, y del Derecho del trabajo en particular, debe abandonar la rigidez hegemónica del positivismo jurídico e introducir una reflexión contextualizada y crítica de la norma aplicable que acompañe a la enseñanza de la norma, de tal modo que se permita identificar y superar los estereotipos sobre los que se asientan o sostienen las discriminaciones. Se dará, de este modo, un paso que avance en la aplicación del Derecho con perspectiva de género, lo que requiere su debida contextualización e interpretación conforme al criterio *pro persona* por el que los órganos jurisdiccionales deben adoptar decisiones que aseguren la mayor protección de los derechos humanos (Poyatos, 2019, 14 y 16). El Derecho está avanzando en esa dirección, y su enseñanza debe seguir el mismo camino.

4. REFERENCIAS

Aguado, E. y García Testal, E. (2020). Incorporar la perspectiva de género como elemento de innovación y práctica de buena ciencia. *Libro de Actas del Congreso Universitario Internacional sobre Comunicación, Innovación, Investigación y Docencia (CUICIID 2020)*. Disponible en: https://n9.cl/r3ex (última consulta: 23.06.2021).

COGAM (2020). *Diversidad afectivo-sexual y de identidad de género*. Madrid.

Cole, N. (director). 2010. *Made in Dagenham*, Number 9 films, Paramount Pictures, United Kingdom.

Fernández-Hawrylak, M., Tristán, G. y Heras-Sevilla, D. (2020). Actitudes hacia la transgeneridad y la transexualidad en el ámbito universitario. Un estudio preliminar. *International Journal of Development and Educational Psychology*, núm. 1, vol. 1, 393-404.

Fita, F. (2019). El derecho a la mentira como tutela preventiva de los derechos fundamentales. *Estudios Financieros. Revista de Trabajo y Seguridad Social: Comentarios, Casos Prácticos: Recursos Humanos*. Trabajo finalista del Premio de Estudios Financieros 2019, núm. 441, 85-116.

Galván, E. R. (2018). Identidad de género y dignidad. Derechos humanos, fallos y colectivo LGTTTBIQ. *Revista Derechos en Acción*, Año 3, Núm. 8, 271-301.

Imop Insights (2017). *Las personas LGBT en el ámbito del empleo en España: Hacia espacios de trabajo inclusivos con la orientación sexual e identidad y expresión de género*, Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades (IMIO), Madrid.

Lelio, N. (director). 2017. *Una mujer fantástica* [película], Coproducción Chile-España, Chile.

López Valero, A. y Encabo, E. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 43, 113-122.

Mounin, G. (2004). *Dictionnaire de la linguistique.* Paris. PUF.

Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un meta-análisis, *Revista de docencia universitaria*, vol. 13 (1), 181-202.

Pichardo, J. I. y Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro, *methaodos. revista de ciencias sociales*, 7 (1), 10-26.

Poyatos, G. (2019). Juzgar con perspectiva de género: una metodología vinculante de justicia equitativa. *iQual: revista de género e igualdad,* núm. 2, 1-21.

Puche, L. (2018). *Infancias y juventudes trans: Una aproximación desde la Antropología Social*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Disponible en: https://acortar.link/XKvvF (última consulta: 26.06.2021).

Requena, Ó. (2020). *Derechos laborales de las personas trans* [ponencia] Seminari Interdepartamental de la Facultat de Dret. Universitat de València. Valencia. España. Disponible en: https://acortar.link/O87Rb (última consulta: 26.06.2021)

Salazar, O. (2015). La identidad de género como derecho emergente. *Revista de Estudios Políticos (nueva época)*, núm. 169, 75-107.

UN Economic and Social Council (1997). *UN Economic and Social Council Resolution 1997/2: Agreed Conclusions*, 18 July 1997, 1997/2. Disponible en: https://n9.cl/fumpq (última consulta: 26.06.2021).

Zapater, E. (2018). La innovación docente en el derecho y la inclusión de la perspectiva de género: la metodología de la simulación de negociaciones en el Consejo de la Unión Europea. En M. J. Espuny y E. Zapater (Coords.), *La docencia del derecho con perspectiva de género*. Madrid. Dykinson.

LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN: DIRECTRICES DE PROPUESTAS COEDUCATIVAS

MARÍA ARAGONÉS GONZÁLEZ
Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género.
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El derecho a la igualdad y el derecho a la no-discriminación están considerados como principios básicos de los Derechos Humanos de la Carta de Naciones Unidas, además dentro de tales principios encontramos que a nivel internacional se firmaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015. Entre tales objetivos se consoló la Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025 con la finalidad última del desarrollo de la igualdad de género entre mujeres y hombres (Comisión Europea, 2020).

La consecución de tales fines se establece en una serie de acciones, la adopción de instrumentos con la finalidad de prevenir y luchar contra los estereotipos de género mediante la transversalidad de género en todas las políticas y medidas (Comisión Europea, 2020). Por lo tanto, el cuarto Objetivo de los ODS es la educación de calidad y el quinto versa sobre la educación y su contribución a reducir las desigualdades de género y al logro de la igualdad de género. Además, la Comisión Europea (2020) considera el empoderamiento de las mujeres y niñas, y la transversalidad de género (mainstreaming de género) fundamentales para el impulso del crecimiento económico y el desarrollo social en aras de la igualdad.

A nivel nacional, en España, encontramos legislación de igual índole y finalidad, la igualdad de género. Por lo tanto, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres nos incide en su texto la importancia de la promoción de la igualdad de

género mediante la educación, en concreto, mediante la coeducación transversal al sistema educativo (Santos, Bas & Iranzo, 2012).

La reciente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), expone en su artículo 1 de que "la igualdad de oportunidades ha de ser incluida en la educación para garantizar el pleno desarrollo de la personalidad y la resolución pacífica de conflictos, superando cualquier discriminación". En la misma línea, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, expone la promoción de la igualdad de género, la educación para la paz y la cooperación, la educación para la salud afectivo-sexual.

Por ende, tanto a nivel internacional como nacional encontramos documentos normativos que amparan la necesidad de la inclusión de la coeducación como una herramienta más para la promoción de la igualdad de género, en otras palabras, se expone a nivel normativo la idoneidad de una educación enfocada para fomentar la igualdad efectiva y de oportunidades entre mujeres y hombres.

Todo ello parte de la fundamentación de la oportunidad que ofrece la educación a la hora de promover actitudes igualitarias y romper con los estereotipos de género heteropatriarcales arraigados en la sociedad actual.

Bien es sabido, que el género es una definición realizada mediante una construcción sociocultural, lo que implica que la identidad de género se forma mediante un proceso de socialización donde los agentes implicados son los que forman el entorno social y tienen gran influencia en la formación de identidades de género (Jiménez & Galeano, 2020).

Podemos definir el proceso de socialización como un proceso de aprendizaje social de las personas, que promueve la adaptación e interiorización de la estructura social de valores, roles, pautas de conductas, expectativas, etc. Entre los agentes de socialización, podemos encontrar a los centros educativos, los cuales son considerados como un reflejo de la sociedad según autoras/es como Méndez, Villar y Pernuy (2017). Dentro de la escuela podemos apreciar la perpetuación y transmisión de estereotipos de género mediante el currículo oculto, mediante el

lenguaje en el aula o, por ejemplo, mediante los propios libros de texto. La desigualdad de género se llega a transmitir de manera inconsciente en los centros educativos de formas sutiles, como por ejemplo los micromachismos (Calvo, Susinos & García, 2009).

No obstante, si el género es un constructo sociocultural subjetivo, puede ser transformado en pro a la igualdad entre mujeres y hombres, previniendo así la desigualdad de género. Por lo tanto, la Coeducación se nos presenta como una teoría para la inclusión de la igualdad de género en educación, no obstante, debe tener en cuenta los procesos de socialización que influyen en la formación de las identidades de género desde la infancia.

1.1. El proceso de socialización y la identidad de género

En general, las personas construyen su identidad de género en un proceso socializador donde el entorno social tiene un rol fundamental, es decir, la influencia de la familia, la cultura y la sociedad en la construcción de la subjetividad de género es definitiva para la formación de la identidad de la persona (Jiménez & Galeano, 2020).

La población infantil realiza una construcción de la realidad social mediante la observación, la experimentación y el ensayo de roles a través de su participación con el grupo social o entorno social, asimilando y aprendiendo el cumplimiento de la norma social (Marchesi, 1984) y la identidad (Aravena et al, 2017). Se trata de un aprendizaje social que nos hace establecer significados y roles de acuerdo al sistema social y cultural, siendo esto un proceso de socialización.

Además, se entiende que el género es un constructo sociocultural formado a partir de un conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, valores y conductas que diferencian a mujeres y hombres mediante un proceso de construcción sociocultural (Castillo, Miranda & Bonilla, 2018). Dentro de la concepción del género, debemos mencionar la teoría sexo-género, la cual se instaura en esta interacción de socialización diferenciada continua, las conductas atribuidas a hombres y mujeres son construcciones sociales y educacionales, producto de las convenciones sociales (Lamas, 1986). Gayle Rubin ya en 1975 introdujo la

concepción de este sistema sexo-género, el cual consiste en un conjunto de disposiciones donde la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana (Heredero, 2019).

El sexo era considerado como un factor determinante para las diferenciación del género, es decir, tradicionalmente el sexo era la única variante que establecía la dicotomía de género hombre o mujer, masculino o femenino, y todo el entramado de roles, características y estereotipos que ello conllevaba (Mayobre-Rodríguez, 2007). No obstante, la investigación desde la perspectiva feminista puso y pone esto en entredicho, esta corriente establece que también influye los factores psicológicos, culturales, sociales, simbólicos, etc., por lo que la biología no determina la configuración de nuestra identidad personal y de género (Aravena et al, 2017; Ravetllat, 2018). Cuestión apoyada por las siguientes teorías del aprendizaje social y la psicología evolutiva del desarrollo.

Así las cosas, el género se instaura como una categoría sociocultural, siendo una representación sin poseer forma o esencia ideal; la identidad de género es, por consiguiente, un proceso "performativo" que pone de manifiesto que lo considerado como esencial inamovible e interna del género es construido a través de un conjunto de actos y postulados por medio de la estilización del cuerpo basado en el género construido socialmente (Butler, 2007; Jiménez & Galeano, 2020).

Consecuentemente, el género se instaura como una categoría sociocultural, como una representación sin poseer ninguna forma o esencia ideal; la identidad de género es un proceso "performativo", con lo que se intenta poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género (Butler, 2007; Jiménez & Galeano, 2020).

Por lo tanto, la construcción de la identidad de género se relaciona con el proceso socializador donde el entorno sociocultural tiene un rol fundamental para la construcción de la subjetividad de género y la formación de la identidad (Jiménez & Galeano, 2020).

El proceso de socialización (Figura 1), por tanto, actúa como culturización (inclusión en la cultura predominante), como adquisición de

control de los impulsos (autocontrol y norma social) y como adiestramiento de rol (funciones de cada sujeto según sexo biológico en la sociedad) (Rocha, 2009, p.255). Es decir, es el aprendizaje adaptativo a los modelos culturales de una sociedad (Rocha, 2009). De igual modo, cabe mencionar que la tipología de la socialización se divide en primaria (sistema familiar) y secundaria (instituciones educativas, sistemas sociales del entorno, etc.).

FIGURA 1. *Proceso de socialización.*



Fuente: Elaboración propia a partir Rocha, 2009, p. 255.

Además, el proceso de socialización diferenciada sigue reproduciendo la normativa social patriarcal y la permanencia de problemáticas como la desigualdad de género y la violencia de género (Rocha, 2009; Carreras, Subirats, & Tomé, 2012).

Por lo tanto, el proceso de socialización supone un aprendizaje social. Las instituciones socializadoras, como la familia, la escuela o el entorno social, fuerzan a las personas a interiorizar roles determinados según se les asigna un sexo u otro, haciendo que las características específicas de la personal estén diferenciadas entre mujeres y hombres consideradas como factores internos sin que la sociedad (factor externo) sea la causa de tal dicotomía de género. Nos socializamos continuamente y vamos configurando nuestro imaginario sobre las relaciones que establecemos, tanto afectivas, sociales o sexuales (Flecha, Puigvert & Redondo, 2005).

Por otro lado, según Erickson (1968), el desarrollo de la identidad es una tarea longeva que empieza desde la primera infancia, aproximadamente entre los 2 y los 6 años de edad, otros autores exponen que este proceso de socialización e instauración de la identidad de género es previo al nacimiento, se inicia en la etapa prenatal (Heredero, 2019). Ciertamente, desde el conocimiento del sexo del nonato, la familia preselecciona una serie de estereotipos, roles y expectativas mediante los preparativos que inician el proceso de socialización diferenciada del nonato; por ejemplo, se preparan cuestiones como el nombre, la ropa, la propia habitación, juguetes, etc., elementos acordes al sexo del nonato que inician la socialización en la dicotomía hombre o mujer (Heredero, 2019; Flecha, Puigvert & Redondo, 2005).

Además, el desarrollo de la identidad adquiere mayor relevancia en la adolescencia y continua a lo largo de todo el ciclo vital. Durante estos procesos socializadores, los y las menores ajustan su subjetividad e imaginario social (valores, actitudes, comportamientos, roles, identidad de género, etc.) de acuerdo con lo que la sociedad les asigna según su biología, es decir, su sexo (Oliva, 1999, p. 486). Los niños y las niñas construyen el conocimiento de la realidad social observando, preguntando, imitando y ensayando roles, aprendiendo y cumpliendo normas sociales y patrones de género (Marchesi, 1984; Rodríguez & Peña, 2005).

En definitiva, la realidad social y el imaginario social se va desarrollando a medida que vamos interactuando con los sistemas sociales, por tanto, es un proceso dinámico que nos acompaña durante todas las etapas vitales.

1.2. La escuela como agente socializador

Dentro de los diferentes agentes socializadores encontramos el entorno educativo. Los centros educativos son un reflejo de la Sociedad en la que vivimos, por lo cual, la evolución de la coeducación en la escuela está relacionada con la evolución de la sociedad en general y viceversa (Méndez, Villar & Pernuy, 2017).

El entorno escolar es un agente de socialización donde se reproducen y transmiten modelos socioculturales y roles de género imperantes en la sociedad, sobre todo mediante el currículo oculto (Subirats, 2017).

Por tanto, los centros educativos contribuyen en el desarrollo personal de los y las menores tomando como referencia los valores dominantes de la sociedad (Bello & Galdo, 2008; Çobanoğlu & Demir, 2014), cuestión de gran relevancia a tener en consideración puesto que pueden reforzar estereotipos de género.

Como se ha visto en la normativa nacional e internacional, el propósito de la educación es desarrollar integralmente a las personas donde el alumnado construya su identidad personal libre de imposiciones (Arcos *et al,* 2007)

1.2.1. La coeducación como prevención de la desigualdad de género en los centros educativos.

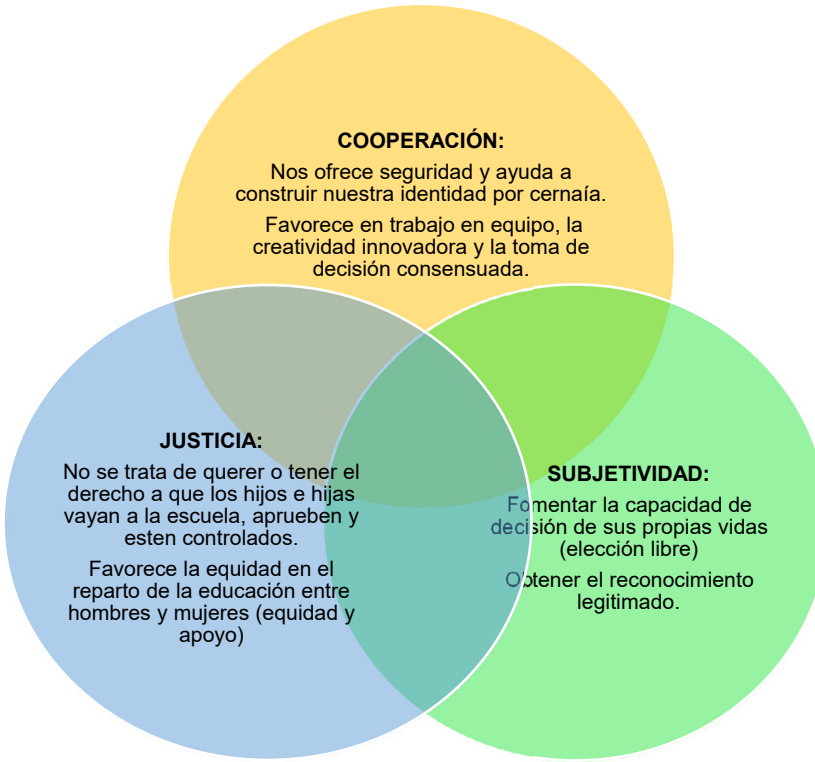
A modo de introducción de la coeducación, cabe mencionar que históricamente España se ha contado con tres modelos de escuela (Subirats, 2017, pp.20-28), a saber:

- **Modelo de escuela de roles separados**: imparte una educación y socialización a cada grupo sexual diferenciada, fomentando la creencia de superioridad masculina.
- **Modelo de escuela mixta**: educación conjunta e igualitaria mediante meritocracia (premiso en función de los méritos personales), partiendo de la idea democrática de ya una realidad en cuanto a la igualdad entre hombres y mujeres y grupos culturales (niega las diferencias). Pero no educa en la igualdad.
- **Modelo de escuela coeducativa**: educación a través del conocimiento de especificidades de ambos grupos sexuales y diferentes expresiones del sexismo. Es una educación dirigida a la eliminación de estereotipos sexistas y jerarquías culturales sexistas, la escuela no ha de reproducir las desigualdades. Hay una atención específica a las necesidades de cada grupo.

La educación mixta partía de la errónea idea de que la igualdad ya era una realidad, así pues, se educa a niños y niñas por igual en la misma aula, lo cual no garantiza que la educación se esté dando en igualdad de condiciones, libre de imposiciones de la heteronormativa imperante en los roles e identidad de género (Mirabilia et al, 2011).

La coeducación, sin embargo, va un paso más allá. La coeducación es un proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas independientemente de su sexo, lo que permite corregir y eliminar todo tipo de discriminación desde el respeto mutuo y en un ambiente de igualdad (Mirabilia et al, 2011). Como metodología, la coeducación tiene varios principios (Figura 2), siendo estos la cooperación, la justicia y la subjetividad (Simón, 2000).

FIGURA 2. *Principios coeducativos*



Fuente: elaboración propia a partir de Simón, 2000, p.47.

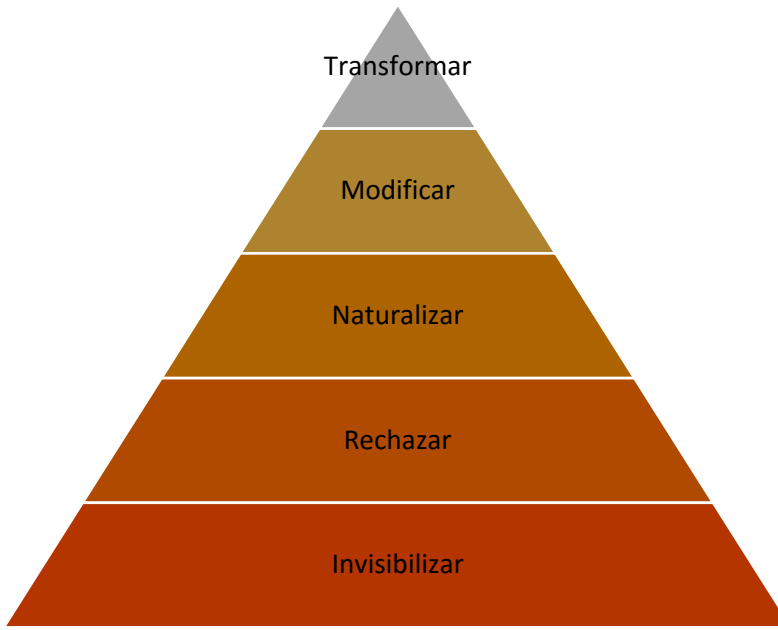
La coeducación es un modelo educativo que pretende la formación del alumnado independientemente de su sexo, sin estereotipos, una educación integral que promueve la igualdad de género (Heredero, 2019).

Su implantación supone incorporar la igualdad como eje transversal en la educación para la prevención de discriminaciones de género y violencias que tienen como raíz el machismo (Sánchez-Bello & Iglesias, 2017).

Por un lado, el proceso de socialización interconecta la influencia de todos estos sistemas (familia e institución educativa), es decir, se trata de un engranaje social interconectado; por lo tanto, interviniendo en este proceso podemos abarcar la necesidad de cambio hacia la igualdad y prevenir futuras situaciones de violencia de género.

Sin embargo, para trabajar la coeducación, se debe realizar un proceso que parta desde la base de la invisibilización de las desigualdades de género en el sistema educativo hasta la transformación de las prácticas discriminatorias (Figura 3) (Azúa, Saavedra & Lillo, 2019; Butler, 2006).

FIGURA 3. *Pirámide para la deconstrucción de la heteronormativa patriarcal.*



Fuente: Elaboración propia a partir Azúa, Saavedra & Lillo, 2019, p. 76

Ciertamente, la coeducación es la mejor herramienta para el logro de una sociedad libre de estereotipos sexistas y creadora de seres humanos autónomos e independientes, es decir, una herramienta pedagógica que lucha por la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (Méndez, Villar & Permuy, 2017; Subirats, 2017; Heredero, 2019; Venegas, 2017; Simón, 2010).

En primer lugar, para la implementación de la coeducación según la literatura científica, los centros educativos deben diagnosticar la situación de partida en relación con la igualdad de género para conocer el contexto de actuación e intervención (Subirats, 2017). Además,

este diagnóstico nos permite conocer las tendencias en las preferencias del alumnado en datos desagregados por sexo dentro de las escuelas, lo que nos serviría de diagnóstico previo a la implantación de la coeducación.

La relevancia de la implementación de la coeducación ha aumentado en los últimos años; tanto a nivel nacional como internacional, han proliferado los estudios sobre la persistencia de la desigualdad en educación, lo que argumenta la necesidad de la coeducación (Venegas, 2017).

No obstante, la educación afectivo-sexual que incluye tal coeducación sigue siendo un gran ausente en la escuela. Si bien el marco y discurso normativo sigue aconsejando la implantación de planes de igualdad y la coeducación en el sistema educativo, a saber, la Ley La Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Ley Celaá/LOMLOE); las experiencias desarrolladas con un marco transversal con perspectiva de género han sido escasas.

Asimismo, cada vez son más numerosos los trabajos de investigación y proyectos coeducativos que plantean la necesidad de integrar una perspectiva de género en el análisis de los centros educativos que desenmascare y corrija las situaciones de desigualdad producidas dentro del ámbito escolar, del mismo modo, que tales estudios abogan por una implantación de la coeducación para promover una percepción igualitaria de las relaciones sociales entre el alumnado (Torres, 2010).

A nivel nacional, en España, las primeras experiencias coeducativas surgen a finales del siglo XX y principios del XXI, promovidas por el Instituto de la mujer. De entre ellas, cabe mencionar el Proyecto RELACIONA (Instituto de la mujer, 2001), la Red INTERCAMBIA que se inicia en el año 2005 y el Proyecto PLURALES iniciado entre 2013-2015 (Figura 4).

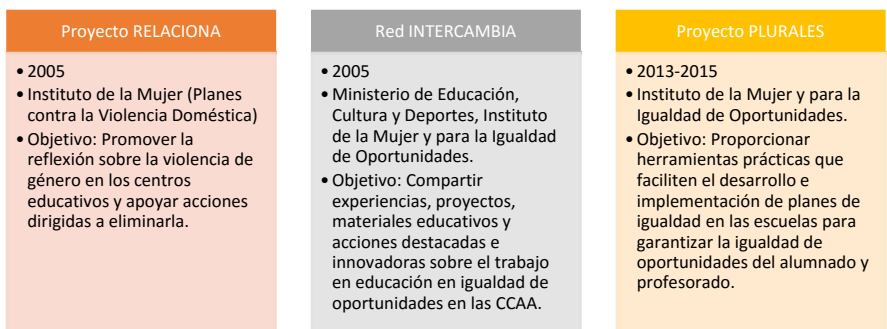
El Proyecto Relaciona es una iniciativa del Instituto de la Mujer en colaboración con los organismos de igualdad autonómicos y otras entidades y se enmarca en los Planes contra la Violencia Doméstica.

El objetivo de este proyecto es el de promover la reflexión sobre la violencia en los centros educativos mediante acciones dirigidas para eliminarla.

En contraste, la red INTERCAMBIA es un proyecto amparado en la colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. El objetivo es compartir experiencias y materiales educativos sobre el trabajo en educación en igualdad de oportunidades de las diferentes Comunidades Autónomas.

En última instancia, el Proyecto PLURALES se desarrolló a través del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades y las Comunidades Autónomas. Este proyecto está configurado en el marco de cooperación entre los países del Espacio Económico Europeo (EEE) y el Gobierno de España. El objetivo de este proyecto es el de proporcionar una herramienta práctica que facilite el desarrollo de Planes de Igualdad en las escuelas que afecte a los modelos organizativos y los programas educativos, es decir, una herramienta para garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado.

FIGURA 4. *Antecedentes a nivel nacional.*



Fuente: Elaboración propia a partir de Aragonés-González, M. (2021). La Coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género: Una Guía de Implementación para la Transversalidad de género en Educación Infantil [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alicante.

Pese a la implantación de estas iniciativas y otras que aquí no se mencionan, las cuales tienen la finalidad común de la promoción de la igualdad de género en la escuela, se observa que las iniciativas no cuentan con un proceso de investigación previa que fundamente los objetivos, contenidos y materiales utilizados para la promoción de la igualdad. Además, tales antecedentes no cuentan con la transversalidad de género que ofrece esta investigación previa con la que debería contar la coeducación.

La coeducación transversal dentro del los centros educativos es imprescindible para la promoción efectiva de la igualdad de género, por lo que tanto el equipo y gestión educativa, como y en especial relevancia el profesorado, deben contar con formación previa en perspectiva de género. Se trata de ofrecer unas bases y formación continuada para la efectiva implantación del Plan de Igualdad y, en concreto, la coeducación (Gómez & Sánchez, 2017; Romero & Abril, 2008; Azúa, Saavedra & Lillo, 2019; Asián-Chaves, Cabeza & Rodríguez, 2018; Jiménez & Galeano, 2020; Santos, Bas & Iranzo, 2012; Téllez et al, 2017).

En definitiva, en la literatura científica y el discurso normativo se observa una necesidad de diseñar un proyecto con base científica que evalúe la situación de partida y realice una propuesta de implementación coeducativa transversal e innovadora.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Analizar la presencia de estereotipos de género en el ámbito escolar que influyen en el desarrollo de la identidad de género, así como el rol de la coeducación como motor de cambio en el contexto educativo.

2.2. Objetivo específico

- Desarrollar directrices para la inserción transversal de los conceptos coeducativos en educación infantil.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio es la investigación de la implementación (*Implementation Research)*, se trata de una metodología novedosa en ciencias sociales. Esta metodología consiste en la investigación de la realidad práctica para ofrecer mejoras en la implementación. Concretamente, la metodología consiste en el análisis de los procesos de investigación que permiten reorientar las estrategias, necesarias para implementar nuevas intervenciones más efectivas.

Este estudio se realizó en el municipio de Villajoyosa, en la provincia de Alicante (España), el cual cuenta con una población de 33.969 (16.949 hombres y 17.020 mujeres) personas.

El reclutamiento de los y las participantes se desarrolló en siete centros escolares de titularidad pública y con alumnado entre los 3 y 16 años de edad. Para el reclutamiento y la realización de este estudio, se contó con la participación de la concejalía de Igualdad del propio Ayuntamiento de Villajoyosa, la cual invitó a participar en la investigación al alumnado y familias de los siete centros de educación infantil, primaria y secundaria.

El universo poblacional prestablecido era de 675 participantes entre familiares y alumnado; pero, finalmente se contó con una muestra poblacional de 283 participantes familiares (237 madres, 44 padres y 2 casos en los que el cuestionario se cumplimentó conjuntamente por padre y madre) y 264 participantes del alumnado (Tabla 1).

TABLA 1. *Diseño de la investigación.*

DISEÑO INVESTIGACIÓN	
Muestra poblacional:	Población comprendida entre los 3 y 16 años de un municipio (N=264) y tutor/a legal del menor (N=283). Los centros educativos seleccionados objeto de la intervención fueron siete centros de educación infantil y primaria, y tres de secundaria, todos ellos de titularidad pública.
Técnica de recogida de información:	Encuestas (ad hoc).
Análisis de la información:	Análisis de Contenido Categorial

Fuente: Elaboración propia a partir de Aragonés-González, M. (2021). La Coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género: Una Guía de Implementación para la Transversalidad de género en Educación Infantil [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alicante.

El rango de edad de los y las participantes de la categoría Familia ronda entre los 20 y lo 60 años de edad, con una media de 41,35 y una DT de 6,44. El nivel de estudios es de 41,35% universitarios, 16,14% FP medio o superior, 12,98% BUP o Bachillerato y 22,80% con ESO, graduado escolar o EGB.

La categoría de Alumnado se realizó mediante un muestreo de conveniencia preseleccionando un número significativo de estudiantes de cada nivel educativo. Finalmente, se obtuvo 60 participantes (50% chicos y 50% chicas) de Educación Infantil; 139 (70 niños y 69 niñas) de Primaria; y 65 participantes (30 chicos y 35 chicas) de Secundaria. Teniendo presente en todo momento la necesaria paridad de chicas y chicos en la investigación.

La técnica de recogida de información es la encuesta elaborada *ad hoc* (Tabla 1). Las preguntas se diferenciaros en diferentes formatos acorde a la edad comprensiva de los y las participantes (familias, alumnado de infantil, primaria y secundaria).

El objetivo de la encuesta era dar respuesta a las preguntas de investigación relacionadas a conocer la edad de aparición de rasgos

significativos de identidad de género diferenciada, y la relación de los agentes socializadores (escuela y familia). Por lo que las encuesta se diseñaron de acuerdo a una serie de variables para la recogida y el posterior análisis de la información. Las variables fueron (Tabla 2): (1) Gustos y preferencias de alumnado; (2) Rol en el ámbito académico; (3) Rol en el ámbito familiar. Tales variables categóricas se trasladan en las encuestas como bloques categóricos de los ítems de las encuestas: (1) Gustos y preferencias del alumnado, (2) Rol en el ámbito académico, (3) Rol en el ámbito familiar.

***TABLA 2**. Variables del estudio.*

VARIABLES CATEGÓRICAS	
Alumnado	Gustos/preferencias (rol de género) Roles de género en el ámbito académico
Familia	Repartición de tareas domésticas (roles de género) Refuerzo roles de género del alumnado Labor del centro para la promoción de la igualdad

Fuente: Elaboración propia a partir de Aragonés-González, M. (2021). La Coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género: Una Guía de Implementación para la Transversalidad de género en Educación Infantil [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alicante.

Los datos fueron analizados mediante el análisis de Contenido Categorial (Tabla 1) que reduce las respuestas en categorías analíticas para que puedan determinarse en distribuciones frecuenciales y correlacionales. Este análisis permite la verificación mediante la evidencia de frecuencias de concepciones de las creencias de género tradicionales dentro del contexto social, es este caso, el contexto educativo.

Todo ello nos permite analizar las creencias del grupo de participantes en relación con la igualdad de género a modo de diagnóstico poblacional, de modo que las directrices para la inserción transversal de los conceptos coeducativos en educación infantil se encuadran en una realidad diagnóstica.

4. RESULTADOS

Los resultados más relevantes del diagnóstico (Tabla 3) de la investigación de la implementación nos dieron las directrices para encauzar el proyecto coeducativo como propuesta de implementación.

En primero lugar, los resultados revelaron que entre las edades comprendidas de los 3 a los 6 años de edad, las diferencias de género están menos marcadas en cuanto a las preferencias, pero, a medida que se asciende en edad, la tendencia en las respuestas es más estereotipada según la heteronormativa.

TABLA 3. *Resumen diagnóstico.*

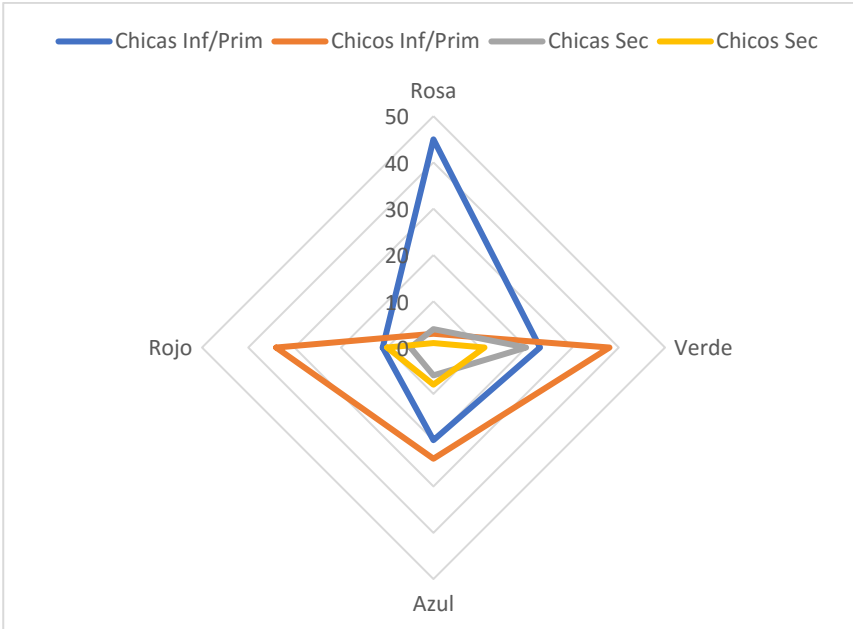
	DIAGNÓSTICO
Preferencias alumnado	Los resultados muestran que de 3 a 6 años las diferencias de género están menos marcadas en cuanto a las preferencias. A medida que subimos de edad, la tendencia en la elección estereotipada de género está más marcada.
Rol en el ámbito académico	Actividades extraescolares y expectativas profesionales sesgadas por el sexo del alumnado, las chicas se decantan más por actividades artísticas y profesiones de CCSS, mientras que los chicos se decantan por actividades físicas y deporte y profesiones de rama científica e informática. Uso del recreo/ocio: las chicas se dedican a actividades sociales; chicos se dedican a actividades de deporte.
Rol en el ámbito familiar	Pese a la tendencia a la corresponsabilidad, en la repartición de las tareas domésticas se observa una tendencia a qué la madre realiza en su mayoría las actividades calificadas tradicionalmente como domésticas y las actividades relacionadas con el centro educativo. La figura paterna se observa en tendencia en la "hora de juegos" con las/los menores. La familia no ejerce ninguna influencia en la preferencia de profesión de los/las menores. La familia observa carencias a resolver para la mejorar de la igualdad de género en el centro educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Aragonés-González, M. (2021). La Coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género: Una Guía de Implementación para la Transversalidad de género en Educación Infantil [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alicante.

Tanto la preferencia del color como la elección del juguete o el disfraz está diferenciada en primaria y secundaria según el sexo de los participantes (Figura 5), mientras que los niños prefieren juguetes relacionados con la tecnología (videojuegos), la violencia (armas airsoft) y el deporte (pelota de fútbol); las niñas siguen prefiriendo juguetes relacionados con las tareas de cuidado (muñecas), belleza (maquillaje) y tareas domésticas (cocinas de juguete). Además, los disfraces están diferenciados según el sexo, mientras que el alumnado femenino sigue prefiriendo a princesas o personajes de cuento; el alumnado masculino prefiere a superhéroes de moda del momento; pero se observa que esta tendencia está menos marcada puesto que cada vez hay más referentes femeninos en las series y películas de acción y aventuras, como por ejemplo "*Star Wars",* concretamente el personaje femenino y protagonista "Rey", lo que implica que las menores actualmente cuenten con referentes que rompen el estereotipo femenino.

En el color está diferenciación se observa menos marcada, como se observa en el Gráfico 1 sobre las respuestas obtenidas en preferencia del color, los chicos siguen prefiriendo colores como el azul, el verde o el rojo, mientras que las chicas prefieren el rosa; no obstante, la cantidad diferenciadora es menor que en otras preferencias.

GRÁFICO 1. *Preferencia en el color según alumnado*



Fuente: Elaboración propia a partir de Aragonés-González, M. (2021). La Coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género: Una Guía de Implementación para la Transversalidad de género en Educación Infantil [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alicante.

Las expectativas profesionales, según el alumnado, nos muestran la socialización diferenciada; donde las mujeres suelen preferir y estar sobrerrepresentadas en profesiones del ámbito educativo y ciencias sociales (Gráfico 2). Por el contrario, los chicos tienen unas expectativas profesionales en relación con el ámbito deportivo, cuerpo de seguridad del Estado (policía nacional, guardia civil, ejercito, bomberos, etc.) y el ámbito científico experimental e informático.

GRÁFICO 2. *Expectativas profesionales según alumnado*



Fuente: Elaboración propia a partir de Aragonés-González, M. (2021). La Coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género: Una Guía de Implementación para la Transversalidad de género en Educación Infantil [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alicante.

En definitiva, las actividades extraescolares y expectativas profesionales están sesgadas por el sexo del alumnado. De igual modo, según las respuestas, se observa que, en el uso del recreo y el ocio, las chicas se dedican a actividades sociales; mientras que los chicos se dedican a actividades de deporte

Por otro lado, en el bloque de respuestas relacionado con el ámbito familiar, los resultados evidencian que, pese a la tendencia a la corresponsabilidad, en la repartición de las tareas domésticas se observa una tendencia a qué la madre realiza en su mayoría las actividades calificadas tradicionalmente como domésticas y las actividades relacionadas con el centro educativo. Además, la figura paterna se observa en tendencia en la "hora de juegos" con las/los menores.

No obstante, las respuestas de las familias muestras que la familia no ejerce ninguna influencia en la preferencia de profesión de los/las menores.

De igual modo, los resultados obtenidos del grupo participante de la familia evidencian que se aprecian carencias a resolver para la mejorar de la igualdad de género en el centro educativo.

Estos datos ofrecen un diagnóstico de la realidad y revelan cuestiones de gran relevancia a tener en cuenta para la creación de una serie de directrices de un proyecto coeducativo transversal en Educación Infantil; puesto que la edad crítica que muestra más diferenciación es la comprendida en Educación Primaria (6 años de edad aproximadamente) según los datos, por lo que, actuando en Educación Infantil, se pretende la prevención de identidades de género y roles de género en base a la socialización heteronormativa.

Por consiguiente, según este diagnóstico de pre-implementación, en educación primaria se comienzan a observar conductas y preferencias diferenciadas según el sexo, las cuales se encuentran más marcadas a medida se asciende en edad (Educación Secundaria). Así, la coeducación debe ser objetivo de Educación Infantil, donde las preferencias, conductas y demás no dependen meramente del sexo y la identidad sexuada de género se encuentra en proceso de formación (Rodríguez & Peña, 2005; Aravena et al, 2017; Saldaña, 2018).

Por todo ello, se define que un proyecto de igualdad de género para la transversalización de la coeducación en los centros educativos debe seguir una serie de fases (Figura 5) para la transversalidad de la coeducación.

FIGURA 5. *Fases proyecto formación en igualdad de género.*



Fuente: Elaboración propia a partir de Aragonés-González, M. (2021). La Coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género: Una Guía de Implementación para la Transversalidad de género en Educación Infantil [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alicante.

De entre las fases definidas para la transversalidad de la coeducación, se destaca la importancia del cuerpo docente en la socialización de género del alumnado, por lo tanto, inicialmente se debe desarrollar una formación de conceptualizaciones relacionadas con el género y la igualdad para el profesorado. De igual modo, tal formación e información debe trasladarse a las familias como agentes de socialización y siempre en la medida de lo posible, puesto que la formación de las familias ha de tener presente la voluntariedad de ésta.

Desde el propio centro educativo se debe iniciar el desarrollo de actividades formativas para el profesorado que ofrezcan una perspectiva de género y herramientas de aplicación de la coeducación en el aula de manera transversal.

Dados los resultados obtenidos en la fase previa a la propuesta de implementación, se establecen una serie de competencias para el profesorado, puesto que se ha evidenciado la influencia de éste como agente de socialización del alumnado y la necesidad de su formación previa en igualdad de género. Asimismo, se establecen las siguientes **directrices y competencias** a modo de ejemplo para el profesorado:

1. Conocer las concepciones de estereotipos de género, los roles de género, la diferenciación entre sexo y género, y cómo todo el entramado sistémico del sistema sexo-género tradicional afecta y refuerza las desigualdades en la sociedad.

2. Conocer las diferentes técnicas y herramientas didácticas de la coeducación y la metodología activa para la transversalidad de género en el ámbito educativo.

3. Obtener una mayor sensibilización de las desigualdades de género que permita su identificación y modificación en sus quehaceres diarios en aras de potenciar la igualdad de género.

4. Relacionar la coeducación con el medio educativo y comprender la función educadora de la familia y la comunidad en la adquisición de competencias y aprendizajes sobre la igualdad de género.

5. Conocer estrategias y técnicas de evaluación continuada que muestren los avances de la transversalidad de género en el centro educativo basados en indicadores de calidad.

6. Realizar programas y planes de igualdad en el centro educativo.

7. Organizar acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.

8. Coordinar eventos y formación periódica de igualdad de género en la administración del centro y con las familias de la red educativa.

9. Realizar y actualizar guías para la coeducación basadas en el conocimiento adquirido sobre igualdad de género transformando los currículos en programas de actividades y adquiriendo criterios de selección y elaboración de materiales educativos basados en la transversalidad de género.

10. Coordinar redes para compartir experiencias y buenas prácticas coeducativas.

Por lo tanto, para dar solvencia a las necesidades observadas se desarrollan los siguientes **bloques de actividades** en base a las competencias previamente establecidas:

- BLOQUE 1. COEDUCACIÓN Y TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO.
- BLOQUE 2: PROFESIONES SIN GÉNERO.
- BLOQUE 3: IMPORTANCIA DE LA CORRESPONSABILIDAD.
- BLOQUE 4: RELACIONES INTERPERSONALES EN IGUALDAD.

La siguiente Tabla 4 y la Figura 6 es un extracto de actividad a modo de ejemplo en base a los bloques de actividades y las competencias del profesorado que pretenden dar respuestas a los resultados obtenidos en el previo diagnóstico.

TABLA 4. *Ejemplo actividad.*

Actividad 2. Elaborando Planes de Igualdad y aulas coeducativas.
1ª Sesión: Análisis y debate del concepto y utilidad de un Plan de Igualdad basado en la transversalidad de género en el centro. Exposición de la metodología investigación-acción y las fases previas a instaurar un plan de igualdad en el centro educativo.
2ªSesión: Exposición de las metodologías didácticas coeducativas.
3ºSesión: Elaboración de un diseño de Plan de Igualdad Coeducativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Aragonés-González, M. (2021). La Coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género: Una Guía de Implementación para la Transversalidad de género en Educación Infantil [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alicante.

FIGURA 6. *Ejemplo actividad.*

	Fases metodológicas para la elaboración del Plan de Igualdad
1	Constitución de un equipo de trabajo: coordinación, seguimiento y evaluación de las intervenciones coeducativas.
2	Investigación y análisis para el diagnóstico del centro.
3	Elaboración del Plan de Igualdad Coeducativo, materiales y herramientas didácticas coeducativas basadas en las carencias encontradas en el diagnóstico.
4	Inicio de la acción (implementación) y análisis observacional continuado en las aulas
5	Formación continuada del profesorado en coeducación.
6	Formación de las familias para su sensibilización coeducativa e información del Plan Coeducativo a desarrollar en el centro.
7	Evaluación periódica y correcciones para la eficacia de la implantación coeducativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de Aragonés-González, M. (2021). La Coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género: Una Guía de Implementación para la Transversalidad de género en Educación Infantil [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alicante.

Otro foco para la implementación de la coeducación es el propio alumnado de Educación Infantil. Por lo que a modo de ejemplo se establecen las siguientes **competencias:**

1. Adquirir roles y comportamientos pacíficos y tolerantes que integren la diversidad en todas sus formas y fomenten la resolución pacífica de los conflictos.
2. Adquirir valores y actitudes de justicia e igualdad.
3. Obtener una mayor sensibilización de las desigualdades de género y cómo afectan a los/las niños/as en la sociedad en el trato que reciben y en las decisiones de gustos y preferencias, como por ejemplo en la elección de juguetes.
4. Adquirir habilidades sociales que permitan el establecimiento de relaciones equitativas y de cooperación dentro y fuera del aula.
5. Naturalizar la expresión de sentimientos y emociones dentro de las relaciones sociales desde la infancia.
6. Tener conciencia y normalizar los diferentes modelos familiares que se dan en la actualidad.
7. Normalizar la diversidad de las identidades de género obviando la dicotomía masculino-femenino.

Los bloques de las **actividades** deben ir encaminados a resolver las carencias observadas en el previo diagnóstico, en este estudio se establecen tales bloques:

- BLOQUE 1. COEDUCACIÓN COMO NUEVA PALABRA A CONOCER.
- BLOQUE 2: PROFESIONES SIN GÉNERO.
- BLOQUE 3: CORRESPONSABILIDAD EN CASA.
- BLOQUE 4: LAS EMOCIONES Y LAS RELACIONES SOCIALES

De acuerdo con los bloques obtenidos según las necesidades observadas en la pre-implementación o diagnóstico, se desarrollan las actividades propiamente dichas (Tabla 5).

TABLA 5. *Ejemplo actividad.*

Actividad 5. Juguetes para personas.
1ªSesión: Dividimos el aula en parejas o pequeños grupos. Repartimos los catálogos. Vamos a pedir a niños y niñas que observen el catálogo durante unos minutos. Luego lanzaremos las siguientes preguntas: "¿Qué os ha llamado más la atención? ¿Qué juguete os gusta más?".
2ªSesión: Realizar por grupos un catálogo de juguetes no sexista para exponerlo en las "Paredes Parlantes" del aula. Repartimos por grupos diferentes secciones del catálogo para que cada grupo realice una hoja del catálogo evitando los estereotipos de género mediante dibujos o collages. Unimos la sección y hacemos una portada.

Fuente: Elaboración propia a partir de Aragonés-González, M. (2021). La Coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género: Una Guía de Implementación para la Transversalidad de género en Educación Infantil [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alicante.

5. DISCUSIÓN

El estudio pretende dar a conocer las fases necesarias para la transversalidad de la coeducación en el sistema educativo. Desde la literatura científica se ha venido observando la capacidad de los centros educativos como socializadores de la cultura dominante, en concreto, transmiten y reproducen los estereotipos de género tanto mediante los recursos didácticos como mediante el conocido currículo oculto (Aragonés-González, 2021).

El diagnóstico aquí presentado brevemente muestra las diferencias según el sexo del alumnado en cuanto a las preferencias, elecciones y expectativas profesionales. Lo que ofrece una visión de la realidad actual, la cual se encuentra diferenciada según el sexo. No obstante, se conoce que las diferencias estereotipadas se encuentran en la subjetividad que ofrece la cultura dominante del contexto social próximo de las personas.

Por otro lado, las familias y el cuerpo docente como agentes de socialización tienden a influenciar en el proceso de formación de las identidades de género según la biología de los y las menores como parte del

engranaje del sistema social heteropatriarcal, el cual se encuentra arraigado en la sociedad occidental.

Las escuelas deberían ofrecer intervenciones pedagógicas coeducativas prolongadas en el tiempo, puesto que su efectividad depende de su carácter gradual y transversal al sistema educativo (İncikabi & Ulusoy, 2019; Passolunghi, Ferreira & Tomasetto, 2014).

Como se ha venido evidenciando, las diferencias se encuentran más marcadas a partir de los 6 años de edad, etapa vital donde, según la psicología evolutiva, se establece el inicio de la formación de las identidades de género de acuerdo a la cultura dominante. Por lo tanto, las intervenciones coeducativas deberían comentar en los primeros años de la escuela (Educación Infantil) con la finalidad de alterar el proceso de socialización y crear relaciones e identidades basadas en la igualdad (Lameiras et al, 2006; Gouvias & Alexopoulos, 2018).

Por lo tanto, esta investigación contempla la necesidad de implementar acciones en el campo de la educación que mejoren la educación afectivo-sexual y coeducativa en base a una legislación promovedora de la educación en igualdad de género (Aragonés-González, 2021).

Asimismo, las directrices aquí descritas son resultado directo de la literatura científica (Aragonés-González, Rosser-Limiñana & Gil-González, 2020) y el diagnóstico de pre-implementación (Aragonés-González, 2021). En otras palabras, las directrices se basan en carencias observadas de las iniciativas coeducativas previas, el discurso legislativo, la teoría de la coeducación y el diagnóstico de la realidad escolar actual.

Además, estas directrices incluyen a todos los agentes de socialización del alumnado (profesorado y familia) para realizar una propuesta coeducativa transversal, dado que se requiere de un cuerpo docente participativo (Téllez et al, 2018) y la implicación de los agentes de la educación no formal (familia) para garantizar la eficacia de la coeducación (De Greñu & Parejo, 2013).

En resumen, la coeducación es una herramienta pedagógica que permite el cambio de los modelos de género, la erradicación de las desigualdades de género (diferencia salarial, segregación vertical y horizontal,

falta de corresponsabilidad, etc.) y la prevención de la violencia de género (Subirats, 2017). En consecuencia, estas directrices, basadas en el diagnóstico previo, para educación infantil (profesorado y alumnado) nos permiten alcanzar el objetivo de la igualdad de oportunidades mediante la intervención coeducativa transversal, directa y continuada.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, se ha venido observando que el centro educativo es un agente socializador que contribuye en el desarrollo personal del alumnado, pero mediante la coeducación transversal al sistema educativo y desde temprana edad para influir en la formación de la identidad de género y promocionar la igualdad, es decir, promocionar la libre constitución, sin la imposición social y heteronormativa, de las identidades de género.

Por lo tanto, se requieren de la creación de herramientas innovadoras que permitan la instauración de la coeducación en el sistema educativo desde las primeras etapas y con la formación permanente y continuada del profesorado en pedagogías coeducativas e igualdad de género.

En conclusión, las directrices aquí desarrolladas ofrecen una herramienta práctica y una guía para la creación de nuevas actividades e iniciativas coeducativas transversales en Educación Infantil. No obstante, cabe destacar que estas directrices de implantación coeducativa pueden ser extrapolables a otras etapas educativas, tales como educación primaria y secundaria. Definitivamente, la creación de novedosas investigaciones para el avance en la metodología de la coeducación y su implantación en el sistema educativo nos abre un camino para avanzar hacia la igualdad efectiva y real de oportunidades entre mujeres y hombres desde la base, desde la infancia y la educación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En primer lugar, quisiera agradecer al Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género (IUIEG), de la Universidad de Alicante, por su apoyo en la tarea de investigación y proceso de formación

predoctoral. De igual forma, agradecer a mis dos directoras de tesis, Ana Rosser Limiñana y Diana Gil González, por su dedicación, orientación, asesoramiento y apoyo en el desarrollo de esta investigación y demás relacionadas con la temática.

Por último, agradecer al Ayuntamiento de Villajoyosa, a la concejalía de Bienestar Social, por la colaboración en este estudio de investigación.

8. REFERENCIAS

Aragonés-González, M. (2021). La Coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género: Una Guía de Implementación para la Transversalidad de género en Educación Infantil [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alicante.

Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A., & Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. Children and Youth Services Review, 111, 104837. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.104837

Aravena, V., Larsen, C., Orsini, F., & Morrison, R. (2017). Influencia de la heteronorma en las elecciones ocupacionales y construcción de identidad de género de niñas y niños. Análisis del contexto educativo. Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional, 4(2), 51-74. Recuperado de: http://orcid.org/0000-0002-2834-1646

Arcos G, E., Figueroa A., V., Miranda J, C. & Ramos, C. (2007). Estado del arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en educación. Estudios pedagógicos (Valdivia), 33 (2), 121-130. DOI: 10.4067/S071807052007000200007

Asián-Chaves, R., Cabeza Verdugo, F., & Rodríguez Sosa, V. (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? Revista historia de la educación latinoamericana, 17 (24), 35-54. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11441/59580

Azúa, X., Saavedra, P., & Lillo, D. (2019). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente. Perspectiva Educacional, 58(2), 69-97. DOI: 10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916.

Bello, A. S., & Galdo, A. I. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En Cobo, R (814oord..) Educar en la ciudadanía: perspectivas feministas (pp. 123-150). España: Los Libros de la Catarata.

Butler, J. (2006). Deshacer el género. Barcelona, España: Paidós.

Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona, España: Paidós.

Calvo A., Susinos, T. & García, M. (2009). The long road to coeducation. An analysis of the stages of women's education based on three school life tales. Revista de Educación, 354, 549-573.

Carreras, A., Subirats, M. & Tomé, A. (2012). La construcción de los géneros en la etapa 0-3: Primeras exploraciones. En Garcia, J. & Gómez, M.B. (eds.), Diálogos en la cultura de la paridad: reflexiones sobre feminismo, socialización y poder (pp.35-56), Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonillla, A. (2019). Measuring attitudes towards gender equal rights in international assessments / Medición de actitudes hacia la igualdad de género en evaluaciones internacionales, SocArxiv Papers. DOI: 10.31235/osf.io/t87se

Çobanoğlu, R., & Demir, C. E. (2014). The visible side of the hidden curriculum in schools. Elementary Education Online, 13(3), 776-786

Comisión Europea (2020) Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025. Bruselas. Recuperado de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=EN

de Greñu, S. D, & Parejo, J. L. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24(3), 63-79. DOI: 10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11245.

Erickson, E. (1968). Identity: Youth and crisis. New York, USA: Norton.

Flecha, A., Puigvert, L. & Redondo, G. (2005) Socialización preventiva de la violencia de género, Feminismo/s, 6, 107-120. DOI: 10.14198/fem.2005.6.08

Gómez, I., & Sánchez, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. Revista de la SEECI, (43), 53-68. DOI: 10.15198/seeci.2017.43.53-68

Gouvias, D., & Alexopoulos, C. (2018). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. Gender and Education, 30(5), 642-662. DOI: 10.1080/09540253.2016.1237620

Heredero, C. (2019). Género y Coeducación. España: Morata.

İncikabi, L. & Ulusoy, F. (2019). Gender bias and stereotypes in Australian, Singaporean and Turkish mathematics textbooks, Turkish Journal of Education, 8 (4), 298-317. DOI: 10.19128/turje.581802

Instituto de la Mujer (2008). Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. Madrid: Ministerios de Igualdad.

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades & CNIIE (2015) Plurales. Educación en Igualdad. Propuesta metodológica sobre coeducación. España, Madrid. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad) Recuperado de: http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/Programas/docs/Plurales/documentos/PluralesPropuestaMetodologica_ES.pdf

Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades (2007). Guía de Buenas prácticas de educación en igualdad en Europa. Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de: http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/GuiaBuenasPracticas.pdf

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2007). Recomendación CM/Rec 13 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros (10 de octubre 2007) relativa a la integración de la disensión de género en la educación. España. Recuperado de: https://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/Internacional/Recomendaciones.htm

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2016) Relaciona: Una propuesta ante la violencia. España, Madrid. Serie cuadernos educación no sexista, nº11. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad). Recuperado de: http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/CuadernosENS/Cuaderno11.pdf

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2018). Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2018-2021. España. Recuperado de: https://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/AreaPlanificacionEvaluacion/PEPlanes.htm

Jiménez, M., & Galeano, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. Revista Educación, 44(1), 490-508. DOI: 10.15517/REVEDU.V44I1.38529

Julia, A. (2016). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 156, 41-58. DOI: 10.5477/cis/reis.156.41

Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría" género". Nueva antropología, 8(30), 173-198

Lameiras, M., Carrera, M. V., Núñez, A. M., & Rodríguez, Y. (2006). Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa. Diversitas: Perspectivas en psicología, 2(2), 193-204.

Ley Orgánica 2 de 2006. De Educación. 4 de mayo de 2006. BOE No. 106. Recuperado de: https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con

Ley Orgánica 3 de 2007. Para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. 23 de marzo de 2007. BOE No. 71. Recuperado de. https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con

Ley Orgánica 3 de 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE No. 340. Recuperado de: https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con

Ley Orgánica 8 de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. 10 de diciembre de 2013. BOE No. 295. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886

Marchesi, A. (1984). El desarrollo moral. En Palacios, J., Marchesi A. & Carretero, M. Psicología evolutiva. Vol II. Madrid, España: Alianza.

Mayobre-Rodríguez, P. (2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. Revista venezolana de estudios de la mujer. 12 (28), 35-62.

Méndez, Mº J., Villar, M. & Permuy, A. (2017). The coeducation in the educative system Spanish: reflections and proposals. Átlanticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2 (1), 192-215, DOI: 10.17979/arief.2017.2.1.2011

Mirabilia, P., Monasterio, M. González, S. & García, A. (2011). La coeducación en la Escuela del siglo XXI. Madrid, España: Catarata

Oliva, A. (1999). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll. (Comp.), Desarrollo psicológico y educación (pp. 471-493). Madrid, España: Alianza Editorial.

Passolunghi, M. C., Ferreira, T. I. R. & Tomasetto, C. (2014). Math–gender stereotypes and math-related beliefs in childhood and early adolescence. Learning and Individual Differences, 34, 70-76. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.05.005

Ravetllat, I. (2018). Igual de diferentes: la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile. Ius et Praxis, 24(1), 397-436.

Rocha, T. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva pscio-sociocultural: un recorrido conceptual. Interamerican Journal of Psychology. 43(2), 250-257.

Rodríguez, M. D. C., & Peña, J. V. (2005). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 17, 25-48. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10366/71903

Sánchez-Bello, A., & Iglesias-Galdo, A. (2017). Coeducación: Feminismo en acción. Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2(1), 1-6. DOI: 10.17979/arief.2017.2.1.2115

Santos, T., Bas, E., & Iranzo, P. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 26(1), 25-39. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426483002

Simón, E. (2000) Tiempos y espacios para la coeducación. In Santos, M. Á. (Ed.). El harén pedagógico (pp.33-51). Barcelona, España: Grao

Simón, M.E. (2010) La igualdad también se aprende. Cuestión de Coeducación. Madrid, España: Nercea.

Subirats, M. (2017). Coeducación, apuesta por la libertad. Barcelona, España, Octaedro.

Téllez, A. (Ed.), Albeza, R., Cazorla, E., Boix, C., Ramírez, E., Millá, M., Navarro, M.J. & Jérez, P. (2017). Coeducación y violencia de género. España: Universidad Miguel Hernández.

Téllez, A. (Ed.), Quiles, M., Navarro, M.J., Tovar, V., Ramos, C., Vidal, D., Puerta, S., Campos, S., Lillo, M., Díaz, P., López-Dóriga, B., Ferrer, M.E., Marín, R., Moreno, N. & Puche, S. (2018). Despejando la senda de la igualdad. España: Universidad Miguel Hernández.

Torres, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En Gimeno, J. (Ed.), Saberes e incertidumbres sobre el currículum (pp. 84-102). Madrid, España: Ediciones Morata.

Venegas, M. (2017). Coeducar las relaciones afectivosexuales para promover la igualdad sexual y de género y la justicia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 6 (2), 13-28. DOI: 0.15366/riejs2017.6.2.001

INSTRUMENTOS DE NATURALEZA CUALITATIVA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS INTERACCIONES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FÍSICA

MIRIAM PALOMO NIETO
Universidad Politécnica de Madrid

IRENE RAMÓN-OTERO
Universidad Complutense de Madrid

ELENA RAMÍREZ-RICO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LAS INTERACCIONES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Dentro de las relaciones sociales, la relación de género implica el nexo que se establece entre chicos y chicas. El género es una construcción basada en la sociedad y en la cultura que define qué es ser mujer y hombre y, por tanto, cómo deben relacionarse entre ellos. Esto marca cómo los contextos culturales, sociales, pero también históricos son responsables de dichas relaciones y no sólo las diferencias biológicas existentes entre hombre y mujer (Illera, 2017).

Los estereotipos de género son construidos por la sociedad para mantener la estructura patriarcal de poder generando en la sociedad una imagen de qué y cómo debe actuar cada género, son un conjunto de creencias, bien organizadas y compartidas por una cultura o grupo acerca de los atributos que tiene cada sexo (Moya, 2003). Ideas de cómo son y cómo deben comportarse hombres y mujeres (Delgado, Novoa y Bustos, 1998). Estas ideas, se introducen dentro de cada persona, haciendo que se actúe de una manera determinada (Cubillas et al., 2016).

Trasladado al contexto deportivo, los "tradicionales" estereotipos de género en relación con la actividad física y el deporte continúan siendo visibles dentro del alumnado de Primaria y Secundaria (Blández, Fernández y Sierra, 2007). Los comportamientos típicamente masculinos y femeninos son llamativos y siguen presentes en cualquier patio de colegio o instituto, en cualquier clase de Educación física. A nadie se le escapa cómo el niño con un bajo rendimiento motor, elegido el último al hacer grupos en el patio de cualquier contexto escolar es llamado "nenaza" o sufre insultos o miradas por parte de sus compañeros. Igualmente, la niña que quiere incluirse en actividades catalogadas como masculinas o cuya pasión por el deporte le impide diferenciar su participación en función de si juega con niños o niñas es llamada chicazo.

La revisión llevada a cabo por Alvariñas-Villaverde y Pazos-González (2017) se centró en los estereotipos de género en Educación Física y reveló cuatro puntos a destacar: 1. El avance y resistencia al cambio de algunas creencias; 2. La importancia de los estigmas y su repercusión en el comportamiento; 3. La relación directa con contenidos y rendimiento y 4. La figura del docente como agente reproductor, constatando cómo la Educación Física es un área educativa donde el sexismo y la forma en que se reproducen estereotipos tradicionales de género se hace muy visible.

En relación con el punto 3, la relación directa con contenidos y rendimiento, de la revisión anteriormente citada, es importante señalar como son muchas, aún, las actividades con una importante carga cultural de género que se imparten para trabajar los contenidos de la asignatura de Educación Física (Soler, 2009). Igualmente, de manera general podría indicarse que las alumnas tienen que asumir un currículum esencialmente masculino, rechazándose uno centrado en el desarrollo de las cualidades de cada individuo, y que es fomentado, principalmente por los docentes. Esto implica cómo el alumnado disfruta más de los programas y contenido pues son más acordes a sus necesidades y ellas, en cambio sufren experiencias no satisfactorias en dichas clases (Baena y Ruiz, 2009; Blández, Fernández-García y Sierra, 2007). Además, la forma en que viven y disfrutan o sufren las clases de Educación Física

en los varones también puede ser negativa cuanto más alejado está el sujeto varón del modelo de masculinidad hegemónica (Vidiella, 2007).

En relación con el punto 4, la figura del/de la docente, es importante conocer cómo el profesorado gestiona esas desigualdades en el aula, aunque en muchas ocasiones vienen marcadas por el propio curriculum. Las investigaciones muestran que los propios docentes de Educación Física tienen una actitud y llevan a cabo acciones diferentes en función de si son hombres o mujeres. Una investigación con 84 docentes de Educación Física o directores de departamento de Educación Física de institutos británicos reveló, cómo los profesores de Educación Física percibían las actividades de danza como más apropiadas para las mujeres, mientras que las profesoras de Educación Física consideran las actividades al aire libre como más apropiadas para los alumnos (Waddington, Malcolm y Cobb, 1998).

Otras investigaciones centradas en el docente muestran cómo los años de experiencia como docente o haber formado parte de programas de intervención educativa relacionados con la interacción de género pueden ser factores clave a la hora de gestionar las relaciones entre chicos y chicas en el aula y minimizar las desigualdades de género, mostrando mayor sensibilidad y capacidad de planificar actividades para un más exitoso desarrollo de las clases (Griffin, 2013). Y es que de manera más concreta se conoce cómo esos estereotipos o desigualdades de género son el reflejo de la propia sociedad y, por tanto, cómo varía en función de la propia edad del docente, siendo importante en las investigaciones relacionadas con los estereotipos y relaciones de género de chicos y chicas en el aula desde una perspectiva del docente focalizar de manera intergeneracional para realmente entender los actos y acciones de los docentes en Educación Física (Brown y Evans, s.f.). No obstante, es claro cómo la sociedad va evolucionando y la investigación muestra cómo las expresiones estereotipadas descienden, son menos numerosas, entre los docentes de Educación Física (Castillo, Romero, González y Campos, 2014).

Es, por tanto, de vital importancia conocer el papel que desempeña el entorno educativo y la Educación Física de manera particular, como herramienta mediadora para la transmisión o compensación de las

desigualdades de género vinculadas al cuerpo y a la actividad física (Fernández, 2002). Para llevar a cabo ese diagnóstico se necesitan instrumentos que permitan conocer cómo se relacionan los chicos y las chicas dentro del contexto educativo, como por ejemplo saber en profundidad cómo son las diversas manifestaciones de violencia que pueden darse dentro de dicho entorno, o cómo es el clima de la clase en ese espacio. Todo ello implica conocer diferentes herramientas que permitan indagar en esos nexos entre las personas. El enfoque desde el que se pretende abordar ese conocimiento de las relaciones sociales es cualitativo y, a continuación, se presenta información relativa a dichas herramientas de diagnóstico.

1.2. Herramientas de diagnóstico cualitativas

Las herramientas cualitativas para conocer las relaciones de género dentro del aula de Educación Física se centran en la vida de los escolares y docentes, en sus experiencias vividas y en los comportamientos realizados y sus emociones (Strauss y Corbin, 2002). Las entrevistas con docentes, alumnado o padres han permitido saber un poco más de cómo es ese nexo entre chicos y chicas en el contexto educativo. Los grupos de discusión con los docentes han permitido conocer cómo los docentes influyen en reducir o aumentar las desigualdades de género en el aula y cómo los padres viven la violencia que sus hijos sufren en el entorno educativo.

¿Cómo se relaciona el alumnado en la clase?

La forma en que se relacionan chicos y chicas en las sesiones de Educación Física continúa marcada por los estereotipos de género y las desigualdades. Están presentes desde el propio curriculum y en las acciones y comportamientos de los docentes. Resulta importante, conocer la opinión que de dicho curriculum tienes los docentes y estudiantes, así como de la forma en que el docente gestiona las sesiones. La metodología cualitativa permite profundizar en esos comportamientos y diagnosticar el entorno, para posteriormente ofrecer herramientas para mejorar y disminuir esas desigualdades entre chicos y chicas (Walton-Fisette, 2012; Gerdin et al., 2019).

Manifestaciones de violencia en el aula. El caso del género en dicho contexto.

Las investigaciones cualitativas que indagan en la forma de violencia en el aula se llevan a cabo a través de observaciones, entrevistas más o menos estructuradas o grupos de discusión. Los resultados de dichos estudios presentan diferentes tipos de violencia o intimidación, clasificándola en física o verbal y directa o indirecta (Hand, 2016). A continuación, se detalla más profundamente cada uno de los tipos de intimidación (Hand, 2016), así como las particularidades individuales:

1. Intimidación física directa: esta forma de bullying puede llevarse a cabo a través de agresión física, empujones, actos físicos de humillación o degradantes, patadas o escupir.

2. Intimidación física indirecta: esta forma de bullying se lleva a cabo a través de acciones como no incluir a un compañero en la elección del equipo, no incluir a un compañero en el juego, ignorar a un compañero en el juego o dar roles de categoría inferior, insignificantes, en el juego.

3. Intimidación verbal directa: esta forma de bullying implica amenazas verbales de agresión o daño corporal, burlas en general y de manera más particular sobre la apariencia física, amenazas para revelar información personal o intimidación social y finalmente, insultos.

4. Intimidación verbal indirecta: esta forma de bullying supone un aislamiento social y/exclusión maliciosa, chismorrear sobre la persona, avergonzar al compañero ante los demás llevando a cabo una humillación pública, esparcir rumores o infundir rechazo social y promover insultos étnicos.

Clima en el aula

El ambiente en el aula viene determinado en gran medida por cómo actúa el/la docente y cómo dirige las sesiones. Los docentes tienen una importante capacidad de intervención en el aula y su trabajo puede ser determinante no sólo dentro sino fuera de esa aula, haciendo que el

alumnado tenga una mayor o menor adhesión a la práctica físico-deportiva. La brecha en la práctica deportiva en torno a la adolescencia podría analizarse desde la perspectiva del currículum de EF, en el que no se tienen en cuenta las desigualdades y cómo de diferentes son chicos y chicas, acentuándose los estereotipos de género.

Cómo el docente puede solventar este problema y cómo hace que el alumnado se relacionen en el aula es determinante para una mayor motivación hacia la clase de EF. Según Malavé (2018), en una investigación a través de entrevistas a estudiantes de secundaria se obtuvo cómo algunos estudiantes mostraban que las profesoras tenían una mayor sensibilidad hacia el alumnado respecto de los profesores y cómo el clima en clase se veía favorecido por dicho trato.

Por tanto, conocer herramientas cualitativas que permitan profundizar en esas formas de relación entre todos los protagonistas de ese contexto educativo de las clases de Educación Física y estudiar cómo son las relaciones entre chicos y chicas, las formas de violencia y el clima en clase permite estar más preparado para el futuro y crear programas e intervenciones que poco a poco sean parte del propio programa de educación física y que disminuyan las desigualdades entre hicos y chicas, haciendo de las clases de Educación Física un entorno igualitario para todos.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo ha sido llevar a cabo una revisión de los instrumentos de naturaleza cualitativa que permiten conocer cómo son las relaciones de género entre chicos y chicas dentro del contexto educativo y de manera concreta en las clases de Educación Física.

2.1. Objetivos específicos

- ofrecer una recopilación de trabajos de investigación cualitativa sobre las herramientas que permiten indagar en las relaciones sociales entre chicos y chicas y cómo esas relaciones se materializan en distintas manifestaciones de violencia de género en el entorno educativo, en el clima de clase en

relación con ese género o en las percepciones que todos los componentes del entorno educativo tienen sobre dichas relaciones sociales.
- proporcionar una clasificación más detallada de las herramientas cualitativas para llevar a cabo ese diagnóstico y conocer el modo en que chicos y chicas socializan en el entorno educativo de la Educación Secundaria Obligatoria y, particularmente, en las clases de Educación Física.

3. METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo un estudio de revisión sistemática en el que se han aunado y sintetizado los resultados obtenidos de estudios primarios a través de una revisión de las bases de datos electrónicas Dialnet, Redalyc, SCOPUS, SPORTDiscus, ERIC, Pubmed y Web of Science. El estudio siguió un diseño descriptivo a partir del análisis de los documentos seleccionados y el proceso se realizó tomando como referencia las recomendaciones de Perestelo-Pérez (2013). El proceso de búsqueda bibliográfica no estableció intervalo de tiempo, si bien, finalizó en febrero de 2020. Las ecuaciones introducidas fueron: <percepción género>, OR <interacción género>, OR <clima género> OR <violencia género>. Los criterios de inclusión que se establecieron para la búsqueda fueron: a) instrumentos dirigidos a evaluar la violencia de género aplicados a contextos educativos; b) instrumentos utilizados para el análisis de género; c) publicación en castellano o inglés, d) instrumentos de naturaleza cualitativa. Los artículos excluidos fueron a) instrumentos aplicados fuera del contexto educativo; b) instrumentos que no tuvieron un proceso de validación riguroso.

En ese punto se analizaron los resúmenes de todos y cada uno de los documentos obtenidos, seleccionando sólo aquellos con afinidad para la temática de interés para conocer las relaciones de género en contexto educativo y específicamente centrados en Educación Física.

4. RESULTADOS

4.1. Revisión cualitativa

Los resultados de la revisión llevada a cabo para determinar las herramientas cualitativas que permiten indagar en las relaciones sociales entre chicos y chicas en las clases de Educación Física mostraron, tras introducir las ecuaciones más arriba descritas, un primer grupo de 126 documentos. De ese conjunto de documentos, el criterio de exclusión artículo permitió reducir a 116. El siguiente criterio en relación con la metodología empleada, arrojó 23 documentos que se quedaron, tras la lectura de los resúmenes, en 20 que eran los que tenían afinidad con la temática de interés y daban respuesta a las relaciones de género en Educación Física. Dicha selección se presenta a continuación (Tabla 1).

Con relación a los documentos analizados todos ellos pertenecen a un periodo de publicación de entre el año 2004 y 2019, por tanto, puede considerarse un tema de cierta actualidad, siendo una revisión actual.

En cuanto a la temática principal de la investigación, los documentos fueron divididos en dos temáticas que permitían indagar en dichas relaciones sociales: violencia (siguiendo la clasificación de Hans,2006) (3 investigaciones) o clima de clase (17 investigaciones). A continuación, cada una de las investigaciones se agrupó en subgrupos de autopercepción o percepción en función de si las respuestas debían corresponder al propio sentimiento o experiencia en el aula (autopercepción) o a cómo vivían desde fuera esa violencia o clima del aula (percepción).

TABLA 1. *Instrumentos de evaluación de naturaleza cualitativa sobre las relaciones de género en contexto educativo en las clases de Educación Física.*

Título	Autores	Año	Temática relacionada	Percepción	Herramienta obtención datos
Researching social justice and health (in) equality across different school health and physical education contexts in Sweden, Norway and New Zealand	*Gerdin, G., Philpot, R. A., Larsson, L., Schenker, K., Linner, S., Moen, K. M., ... & Legge, M.*	*2019*	*Clima de clase*	*Percepción clima de clase*	*Entrevistas semi-estructuradas*

Adolescents' perception of gender differences in bullying.	*Hellström, L., &*	*2019*	*Violencia*	*Autopercepción violencia*	*Análisis de contenido*
Gender Inequalities in Physical Education and Sport Participation	*Mudekunye, J., Manwa, L., & Manwa, L.*	*2019*	*Clima de clase*	*Autopercepción clima de clase*	*Grupos de discusión*
Exploring the PE contexts and experiences of girls who challenge gender norms in a progressive secondary school.	*Suzanne, J., Gray, S., & Camacho Miñano, M. J.*	*2019*	*Clima de clase*	*Percepción clima de clase*	*Estudios de caso*
Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts.	*Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Perez-Samaniego, V., & Fuentes-Miguel, J*	*2018*	*Clima de clase*	*Autopercepción (estudiante)*	*Entrevista semi-estructurada*
El trabajo coeducativo y la igualdad de género desde la formación inicial en educación física. Contextos Educativos	*Hortigüela Alcalá, D., y Hernando Garijo, A.*	*2018*	*Clima de clase*	*Autopercepción clima de clase*	*Grupos de discusión Entrevistas*
Gender-biased communication in physical education	*Valley, J. A., y Grabber, K. C.*	*2017*	*Clima de clase*	*Percepción clima de clase*	*Observación Entrevista semi - estructurada*
Creating a bully-free environment in physical education.	*Hand, K. E.*	*2016*	*Violencia*	*Percepción violencia*	*Observación*
Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula.	*Uchoga, L. A. R., y Altmann, H.*	*2016*	*Clima de clase*	*Percepción clima de clase*	*Observación*
Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género	*Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Araújo, P. C.*	*2014*	*Clima de clase*	*Percepción clima de clase*	*Comentarios*
Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas	*Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández-García, E., Latorre, A. y Quiñones, C.*	*2013*	*Clima de clase*	*Percepción clima de clase*	*Análisis de fuentes documentales Entrevistas en profundidad Observaciones*
La equidad de género en educación: Descripción de buenas prácticas educativas.	*Rebollo, M.A., Piedra, J., Sala, A., Sabuco, A.,*	*2012*	*Clima de clase*	*Percepción clima de clase*	*Entrevistas Grupos de discusión Observación*

	Saavedra, J. y Bascón, M.				
Are you listening?': Adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education	*Walton-Fisette, J. L*	*2012*	*Clima de clase*	*Percepción clima de clase (estudiantes)*	*Grupos de discusión Entrevistas Notas de campo Conversaciones informales*
"Uncool to do sport": A focus group study of adolescent girls´reasons for withdrawing from physical activity	*Slater, A., y Tiggemann, M.*	*2010*	*Clima de clase*	*Percepción clima de clase*	*Grupos de discusión*
Gender interaction in coed pshysical educacion: a sutdy in Turkey	*Koca, C.*	*2009*	*Clima de clase*	*Percepción clima de clase*	*Observación Entrevistas*
Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol	*Soler S.*	*2009*	*Clima de clase*	*Percepción clima de clase*	*Observación*
Reconceptualizing student motivation in physical education: An examination of what resources are valued by pre-adolescent girls in contemporary society.	*O'Donovan, T., & Kirk, D.*	*2008*	*Clima de clase*	*Percepción clima de clase*	*Conversaciones Entrevistas semi - estructuradas*
Adolescent girls' perceptions of physical activity: A focus group study.	*Whitehead, S., & Biddle, S.*	*2008*	*Clima de clase*	*Autopercepción clima de clase*	*Grupos de discusión*
Las interacciones escolares y los estereotipos de género: dos estudios de caso	*Flores Sánchez, N*	*2006*	*Violencia*	*Percepción violencia*	*Entrevista semi – estructurada Estudio de caso*
Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género.	*Scharagrodsky, P. A.*	*2004*	*Clima de clase*	*Percepción clima de clase*	*Observación Entrevista semi - estructurada*

Finalmente, teniendo en cuenta la técnica para la obtención de los datos, hubo 10 artículos cuya técnica principal fue la entrevista semiestructurada, 6 artículos cuya técnica principal fueron los grupos de discusión

y 4 artículos cuya técnica fue la observación, estudios de caso o análisis de contenido.

La entrevista semiestructurada es considerada un método útil en la recogida de datos en investigación cualitativa (Charmaz, 2006), pues permite explorar de manera detallada un aspecto de una realidad en particular. Las investigaciones de la revisión llevadas a cabo con entrevistas hacían referencia a cómo dichas entrevistas semiestructuradas tenían un correcto equilibrio entre los factores que determinan la calidad de estas. Por un lado, la entrevista debía ser lo suficientemente abierta para no guiar al entrevistado con las preguntas, para permitir al participante explicar un suceso, un entorno. Pero, por otro lado, el entrevistador debía tener la habilidad de focalizar los detalles significativos, que en el propio transcurso de la entrevista pudieran emerger (Charmaz, 2006).

Otra de las herramientas más ampliamente utilizadas por las investigaciones seleccionadas para esta revisión, ha sido el grupo de discusión, mostrándose como herramienta perfecta en estudios donde se pretende conocer experiencias de la vida real (Cohen & Manion, 2011). Y es que los grupos de discusión son, tal y como indica De Vos, Strydom, Fouche & Delport (2011) conversaciones dirigidas de manera cuidadosa, planeada entre el entrevistador y los entrevistados, diseñados para obtener percepciones sobre una determinada área de interés en un ambiente permisivo y cómodo libre de maltrato o burla. El investigador debe tratar de buscar puntos de vista colectivos en lugar de individuales.

Finalmente, las técnicas de observación, estudios de caso o análisis de contenido se han empleado en las investigaciones de la revisión con el fin de completar otras herramientas de toma de datos cuantitativas o cualitativas permitiendo explorar en profundidad una realidad o suceso.

El conjunto de 20 artículos podía dividirse en función de quién daba la información (docentes o alumnado). En base a este criterio 10 artículos tenían al alumnado de Educación Primaria o Educación Secundaria como protagonistas. En algunos casos se trataba de entrevistas o grupos de discusión con alumnado de Educación Primaria o Secundaria en los que se pretendía conocer cómo fue la experiencia de las clases de Educación Física en la etapa escolar. Por tanto, en ocasiones los sujetos

hacían referencia a sus experiencias presentes (alumnado en la actualidad), pero en otros casos se trataba de investigaciones retrospectivas en las que se quería conocer esas mismas experiencias, pero en sujetos que tenían que revivirlas mentalmente (alumnado en el pasado).

Por otro lado, había 4 investigaciones que centraban su estudio en alumnado de Universidad y concretamente, de Escuelas de Magisterio de distintos lugares. En todos los casos, los grupos de discusión o la observación y análisis de contenido permitía conocer qué perspectiva tenían futuros docentes de Educación Física en la etapa de primaria sobre el clima de clase o la violencia en el aula.

Finalmente, 8 investigaciones se centraban en la percepción que el docente de Educación Física tenía sobre el clima de clase o la violencia en el aula de Educación Física. En este apartado, los requisitos de los participantes eran variados, siendo en ocasiones los años de experiencia, el curso o ser hombre o mujer.

En cualquiera de los casos, la revisión llevada a cabo en esta investigación ha permitido conocer las herramientas de diagnóstico del clima de clase y violencia en el aula, englobando a alumnado, docentes, futuros docentes, en activo, de centros públicos, pero también privados, de colegios en zonas rurales y urbanas, incluso religiosos, a través de metodología cualitativa de carácter inductivo o deductivo. La gran variedad de centros, tipos y experiencia de los docentes permite conocer en profundidad las herramientas para saber cómo son las relaciones dentro del aula de Educación Física, los tipos de violencia que aparecen en dicha aula y la percepción que desde fuera o personalmente cada sujeto (autopercepción) tienen de dicho clima o violencia, siendo, por tanto, enormemente enriquecer este enfoque cualitativo para conocer la realidad del tema.

5. DISCUSIÓN

La revisión llevada a cabo y presentada en este capítulo titulado *Instrumentos de naturaleza cualitativa para la evaluación de las interacciones de género en Educación Física,* ha desvelado la importancia que tiene evaluar el clima de clase y las diferentes manifestaciones de

violencia de género dentro del aula de Educación Física. Las investigaciones recogidas y analizadas muestran, a través de sus fechas de publicación, que se trata de un tema de actualidad en el que se ven implicados todos los agentes que forman la comunidad educativa. La preocupación del tándem docente-alumnado, así como de los propios estudiantes de Magisterio y futuros docentes, están llevando a detectar y buscar soluciones para prevenir y crear aulas libres de cualquier tipo de manifestación de violencia de género que eliminen las desigualdades entre chicos y chicas.

Las clases de Educación Física, ¿son tal y como el alumnado las esperaba?

El análisis de los estudios presentados en este capítulo mostró que la Educación Física es un escenario de género en el que algunas prácticas propias de la asignatura muestran las preferencias y actitudes hacia la misma. En ese sentido, la Educación Física aparece como una asignatura heteronormativa lo cual conlleva efectos negativos y poco motivadores en muchos casos, principalmente para las alumnas chicas, pues consideran que la mayoría de los ejercicios son restrictivos de acuerdo con su baja condición física y habilidades (Devís-Devís, et al., 2018).

Algunos participantes de los estudios de la revisión expresaban cómo frecuentemente debían luchar contra la desigualdad y contra las relaciones de género basadas en el poder que ocurrían en las clases de Educación Física entre adolescentes (Azzarito, 2009; Azzarito y Solmon 2006). Estas relaciones de poder en las que se muestran desigualdades se apoyan en la teoría de Robinson y Taylor (2007) haciendo referencia a cómo dichas relaciones generan problemáticas, incurriendo en jerarquías y posiciones de los involucrados dominantes y marginadas. En este contexto de la clase de Educación Física, docentes y estudiantes varones suelen ocupar posiciones dominantes de poder, generando un clima de clase que margina a las niñas. Incluso, algunas niñas decían convertirse en chico para recibir un reconocimiento por parte del docente y un estatus similar al de ellos (Walton-Fisette, 2012). Ese clima de clase negativo afecta a las chicas mostrándose irritadas y frustradas porque los docentes mantienen las diferencias de género al no proporcionarles con igualdad las mismas oportunidades que a los chicos.

Los hallazgos de los estudios muestran que los niños y las niñas tienen una percepción estereotipada de las diferencias de género en relación con la intimidación en las clases de Educación Física, haciendo de esas clases un lugar donde chicos y chicas tienen diferentes expectativas y necesidades. En base a la información recibida a través de las entrevistas o grupos de discusión con adolescentes resulta evidente que el género juega un papel fundamental en las expectativas sobre cómo comportarse siendo un elemento fundamental a tener en cuenta en el diseño de estrategias que disminuyan o eviten el acoso escolar. En las investigaciones se muestra cómo las expectativas de las clases de Educación Física se ven condicionadas por las diferencias y desigualdades de género. Estas variables se encuentran directamente relacionadas con el ambiente de clase siendo un factor desencadenante de violencia donde la intimidación es un aspecto clave para alcanzar el poder. De manera que los estudios constatan que son los varones los que emplean en mayor medida estos comportamientos de intimidación, pues para ellas, tiene un efecto muy poderoso la preocupación por las consecuencias sociales de su comportamiento (Boldizar, Perry y Perry, 1989) y, por tanto, no las llevan a cabo.

Otro aspecto relevante que surge de la revisión es cómo afecta el docente y, concretamente, si es profesor o profesora en dichas desigualdades de género. Las herramientas de obtención de datos han mostrado que uno de los factores más importantes que refleja esas creencias estereotipadas es la figura del educador. Es por ello, que en los estudios se muestra la preocupación en la adecuación de la tarea en función del género. En esta línea, varias investigaciones plantean un abanico de tareas en las que los propios docentes las valoran en su percepción de si las actividades son adecuadas a niños o niñas, hablan de adecuación de la tarea en función del género. En las investigaciones donde se plantearon una gran variedad de tarea, los propios docentes las valoraban en función de cómo veían dichas tareas de adecuadas a niños y niñas. Así, la gimnasia, voleibol, natación o tenis eran consideradas tareas más apropiadas para niñas; mientras actividades tales como baloncesto, fútbol, taekwondo, kárate o levantamiento de pesas eran actividades propiamente destinadas a ellos. A modo de ejemplo, se destaca el siguiente

comentario textual que ha sido recogido en la revisión por parte de una profesora de Educación Física que refleja sus creencias sobre la idoneidad de género en ciertas actividades físicas:

*Creo que hay una diferencia clara entre los intereses de los niños y niñas. Soy una ex jugadora de voleibol y ahora mi hija juega al voleibol. En la clase de Educación Física, la mayoría de las niñas prefieren jugar al voleibol y no al baloncesto o fútbol. Creo que eso es así. En realidad el voleibol o la gimnasia son actividades más adecuadas para niñas en educación física. (*Koca, 2009).

De algún modo, es claro cómo los niños reciben los mensajes de sus docentes, haciéndoles partícipes en las clases de Educación Física del modo en que sus prejuicios actúan. En este sentido, se encuentran diferencias de género entre los docentes en cuanto al feedback que ofrecen al alumnado en función del propio género del educador, existiendo diferencias de género. Así, los profesores suelen dar feedback relacionado con rendimiento, haciendo que ellas se sientan más débiles o torpes. Mientras, las profesoras, hacen que ellas se sientan infravaloradas al no ofrecer actividades que sean motivantes y retadoras para ellas.

La Educación Física conforma una materia donde la cultura influye de manera determinante y el poder de esta asignatura puede ser potencialmente dañino si los propios docentes de Educación Física ofrecen discursos negativos impregnados de su propia cultura general, donde las diferencias y estereotipos de género son habituales (O'Donovan & Kirk, 2008).

Una vez analizado el contexto educativo y de las clases de Educación Física mostrando cómo es el clima de aula en que se desarrolla dicha asignatura, así como la violencia de género generada en las mismas, se plantea cómo podría ser la realidad de las sesiones para mejorar ese clima y evitar los contextos de violencia. La revisión ha permitido determinar la necesidad de una realidad escolar transformadora, centrada en prácticas novedosas reduciendo el hándicap que las mujeres tienen al ser reconocidas únicamente por el mérito deportivo (Piedra, et al., 2013). Por eso, se pretende apoyar la asignatura de Educación Física en una práctica coeducativa a través de sesiones en las que se tenga en

cuenta la perspectiva de género, siendo un trabajo habitual en los últimos años desarrollado por investigadores como en los estudios de Fernández, 2002; Vázquez, 2000; Verscheure y Amade-Escot, 2007. Para ello, se plantea que todas las actividades incorporadas a la programación didáctica incorporen y tengan presente la problemática del género, trabajando desde una perspectiva de género, analizando diferentes opciones que permitan disminuir el sesgo. No sería eliminar los deportes tradicionales con un marcado sesgo masculino o femenino, sino trabajarlos de manera diferente. Igualmente, no se debieran evitar actividades tales como el fútbol con un marcado sesgo masculino o la expresión corporal con un marcado sesgo femenino, sino buscar como gestionar esos contenidos, al mismo que tiempo que se busquen contenidos sin ese sesgo tan estereotipado asignado culturalmente.

Para ello deben plantearse también actividades y deportes más novedosos, poco habituales en los centros educativos y en los que chicos y chicas se sientan con las mismas posibilidades y partan de niveles muy similares. Y es que cuando las actividades son básicamente sesgadas desde el punto de vista de género las chicas suelen entrar en conflicto cuando tienen que jugar con ellos en el mismo equipo o contra ellos En la misma situación se encuentran aquellos chicos cuyo perfil no encaja dentro de las "normas". Las herramientas de diagnóstico de las diferencias y desigualdades de género han mostrado cómo un importante número de niñas dice que es muy difícil golpear un balón en equipos mixtos (chicos y chicas) o sentirse mal y ser tratada de modo distinto por sus compañeros, sólo por el hecho de ser niña (Slater, y Tiggemann, 2010).

6. CONCLUSIONES

El capítulo que se presenta: *Instrumentos de naturaleza cualitativa para la evaluación de las interacciones de género en Educación Física,* destaca por la novedad de la temática. Se trata de una realidad social en la que conocer cómo se relacionan los escolares en las clases de Educación Física, la influencia del docente en dichas clases, así como las posibles herramientas para indagar sobre el tema, constituyen el núcleo

central del capítulo. Este apartado de conclusiones se centra en tres aspectos fundamentalmente:

Las interacciones de género. Se puede concluir que el clima de clase y las diferentes manifestaciones de violencia que se presentan en el aula constituyen una preocupación actual de los diferentes centros escolares con independencia de su naturaleza (público o privado) y de la etapa escolar (infantil, primaria, secundaria o universitaria) en que se lleva a cabo dicha asignatura. De manera concreta, la preocupación en la etapa de secundaria se antoja clave, al ser una edad de conocimiento personal y desarrollo individual del escolar.

Pero también se trata de una preocupación social. La sociedad es testigo de las innumerables informaciones y problemas que se dan en el aula y concretamente, en el aula de Educación Física, destacando las manifestaciones de violencia que surgen en ese contexto y de manera particular las manifestaciones de violencia de género.

Las clases de Educación Física. Se puede concluir que las clases de Educación Física constituyen un entorno privilegiado en el que trabajar las cuestiones anteriormente tratadas. Los docentes cuentan con numerosas herramientas y metodologías para llevar a cabo en sus sesiones y hacer de sus clases, contextos libres de estereotipos, marginalidad y desigualdades de género, siendo el propio docente, un agente principal para mejorar dicho contexto educativo.

Instrumentos de análisis cualitativo: Por último, cabe señalar cómo los instrumentos de análisis y diagnóstico de naturaleza cualitativa se convierten en herramientas ideales para conseguir identificar puntos sobre los que trabajar en relación con la problemática anteriormente señalada. Estos instrumentos aplicables en muy diversos contextos permiten hacer un diagnóstico, que a su vez facilita una posible intervención con el objetivo de, progresivamente, mitigar, reducir y eliminar esas desigualdades de género.

Para finalizar, este trabajo de revisión realizado da información clave en relación con las interacciones de género, las clases de Educación Física o los instrumentos de análisis cualitativo siendo cuestiones de gran interés y enorme utilidad para la comunidad educativa con el fin

de hacer de ese contexto educativo un entorno menos estereotipado y libre de desigualdades de género.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El trabajo que se presenta ha sido posible gracias al proyecto I+D+i subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con referencia RTI 2018-095406-A-I00, titulado: Relaciones de Género en Educación Secundaria. Estrategias a través de la actividad físico-deportiva para promover interacciones de equidad libres de violencia e intimidación (REGEES).

8. REFERENCIAS

Azzarito, L. (2009). The Panopticon of physical education: Pretty, active, and ideally white. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(1), 19–40.

Azzarito, L., y M.A. Solmon (2006). A poststructural analysis of high school students' gendered and racialized bodily meanings. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*(1), 75–98.

Baena, A. y Ruiz, P. J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. *Aula Abierta*, *37*(2), 111-122.

Blández, J., Fernández-García, E. y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *11*(2), 1-21.

Boldizar, J. P., Perry, D. G. & Perry, L. C. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development, 60,* 571–579.

Brown, D. y Evans, J. (s.f.). Reproducing gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of teaching in physical education, 23*(1), 48-70.

Castillo, O., Romero, S., González, T. y Campos, M.C. (2014). Gender equity in physical education: The use of language. *Motriz: Revista de Educaçao Física, 20*(3), 239-248.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practica guide through qualitative analysis.* Londres: Sage Publications.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education.* (7th Ed.). London: Routledge.

Cubillas, M.J., Valdez, E.A., Dominguez, S.E., Román, R., Hernández, A., Zapata, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 12*(2), 217-230.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.S.L. (Eds.) (2011). *Research at the Grassroots for social sciences and human science profession* (4th Ed.). Hatfield: Van Schaik.

Delgado, G., Novoa, R. y Bustos, O. (1998). *Ni tan fuertes ni tan frágiles. Resultados de un estudio sobre estereotipos y sexismo en mensajes publicitarios de televisión y educación a distancia*. México: Unicef/Pronam.

Gerdin, G., Philpot, R.A., Larsson, L., Schenker, K., Linner, S., Moen, K., Westlie, K., Smith, W., y Legge, M. (2019). Researching social justice and health (in)equality across different school health and physical education contexts in Sweden, Norway and New Zealand. *European Journal Education Review, 25*(1), 273-290.

Griffin, P.S. (1985). Teachers´perceptions of and responses to sex equity problems in a middle school physical education program. *Research quarterly for exercise and sport, 56*(2), 103-110.

Hand, K.E. (2016). Creating a bully free environment in physical education. From intervention to prevention: creating a bully free environment in physical education. *Journal of Physical Education Recreation & Dance, 87*(7), 55-57.

Illera, J.M. (2017). Los estereotipos de género que influyen en las clases de Educación Física. Educación Física y Deportes, Revista Digital, 22(227).

Malavé, P. (2018). *Análisis de la brecha de género en las clases de Educación física.* Trabajo de Fin de Máster. Universidad Politécnica de Madrid.

Morales, J.F. y Huici, C. (2003). *Estudios de psicología social*, 175-221. Madrid: UNED.

Perestelo-Pérez, L. (2013). Standard son how to develop and report systematic reviews in Psychoilogy and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 13*(1), 49-57.

Robinson, C., and C. Taylor. 2007. Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools, 10*(1), 5–17.

Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación, 21*(1), 31-42.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Universidad de Antioquía.

Thomas, J.R. y Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física.* Badalona: Paidotribo.

Vidiella, J. (2007). El deporte y la actividad física como mediadores de modelos corporales: género y sexualidad en el aprendizaje de las masculinidades. *Educación Física y Ciencia, 9,* 81-101.

Waddington, I., Malcolm, D., y Cobb, J. (1998). Gender stereotyping and physical education. *European Physical Education Review, 4*(1), 34-46.

Walton-Fisette, J.L. (2012). Are you listening?: Adolescent girls voice how they negotiate selfidentified barriers to their success and survival in physical education. *Physical education and sport pedagogy, 18*(2), 1-20.

IGUALDAD, IDENTIDAD DE GÉNERO Y EDUCACIÓN: SELECCIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES Y RECURSOS PEDAGÓGICOS Y/O METODOLÓGICOS PARA SU APLICACIÓN EN LOS HOGARES.

VERÓNICA MÁS GARCÍA
Universidad Internacional de Valencia

TATIANA JORDÁ FABRA
Universidad Internacional de Valencia

1.INTRODUCCIÓN

En 2006, la UNESCO estableció los cuatro pilares básicos de la educación que el paradigma educativo debe tener en cuenta para lograr el desarrollo integral del estudiante. Entre ellos destacamos "aprender a convivir". Dicho constructo supone la necesidad de desarrollar habilidades sociales que implican entender, respetar y tolerar a todas las personas independientemente de su condición social, personal, sexual, etc.

De la misma manera, esta cuestión está totalmente relacionada con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), que tienen como finalidad dotar a todas las personas de competencias, conocimientos y valores que permitan ofrecer la posibilidad de vivir dignamente. Según la Agenda 2030, la intervención de la educación es necesaria para su cumplimiento.

Tradicionalmente, la escuela se ha caracterizado por la mera transmisión de conocimientos y destrezas propias relacionadas con contenidos teóricos vinculados a materias o asignaturas. Afortunadamente, esta cuestión ha ido transformándose, convirtiéndose el contexto educativo formal en la institución especializada que también se encarga de transmitir habilidades, destrezas y conocimientos que a su vez forman actitudes, valores y crean identidades.

Llegados a este punto, debemos diferenciar entre Educación Formal e Informal. La Educación Formal según La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es "aquella educación institucionalizada, intencionada y planificada por organizaciones públicas y organismos privados acreditados. En su conjunto, esta constituye el sistema educativo formal del país".

Por su parte, la Educación Informal es aquella que se realiza fuera de la estructura del sistema educativo formal y, además, es el "espacio donde el individuo obtiene una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a través de la socialización diaria del entorno que nos rodea" (Hurtado, 2020, p.178).

En este ámbito educativo intervienen agentes socializadores como son los grupos de amigos, los medios de comunicación y la familia, de vital importancia en el proceso de socialización y como transmisor de valores referidos a la igualdad, tolerancia y respeto.

Debe quedar claro que la educación informal no sustituye en ningún momento a la formal, sino que la perfecciona, de la misma manera que la intencionalidad educativa de los centros y/o agentes educativos no se puede sustituir por los agentes socializadores. Simplemente se complementan. Como se puede observar, la educación está totalmente ligada a los valores humanos, entendidos estos como una serie de principios universales por los que se rigen la mayoría de las personas y que nos sirven para saber cómo guiarnos para vivir en armonía con nuestra comunidad (Intermón Oxfam, 2020).

Estos valores no son ajenos al contexto social ni al modelo educativo y su enseñanza es indispensable como parte del proceso socializador que compete a la escuela y a las familias (Hurtado, 2020).

No podemos olvidar que la familia es una de las esferas que más importancia tiene en la formación del niño como persona, es la instancia de socialización por excelencia, en la que aprende a vivir con otros, a abrazar determinados valores y a vincularse e interpretar el mundo (Aylwin y Solar, 2003).

El confinamiento derivado de la pandemia vivido en 2020 supuso un cambio en el sistema de enseñanza y toda la Comunidad Educativa tuvo que adaptarse rápidamente a la nueva situación, en la que se implementó en su totalidad la educación a distancia/online otorgando a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) un papel fundamental durante meses, que probablemente no vayan a perder ya.

En este contexto, el papel de las familias fue —y sigue siendo— clave para afrontar con garantías la situación derivada de la COVID-19 y la escolarización en el hogar, aunque es probable que sea eficaz, es vista como un complemento a la aportación de la escuela. No obstante, como indican Cifuentes-Faura (2020), es difícil que reemplace o sustituya con total eficacia al aprendizaje en la presencial.

La educación se ha visto en la necesidad de ajustarse a un nuevo escenario formativo. Las aulas han quedado vacías y las unidades familiares se han convertido no solo en los espacios en donde se aprenden valores, sino en los nuevos escenarios de aprendizaje tanto formal como informal.

Ante esta situación, las familias se han visto obligadas a asumir el rol de la educación en su hogar al completo, lo que ha supuesto incrementar sus responsabilidades. Principalmente han tenido que ocupar parte de la Educación Formal (independientemente de la ayuda del profesorado a través de la educación online), realizando tareas de apoyo en el proceso de enseñanza/aprendizaje en aspectos más académicos— contenidos materias—, pero además han debido de mejorar en aquellas tareas relegadas al ámbito social y el desarrollo personal de sus hijos, sin dejar de lado la educación en valores basada en la no discriminación. Una tarea compleja en situación de confinamiento total en los hogares.

En definitiva, han tenido que aprender a promover espacios donde se fomente el diálogo, la colaboración, la expresión de opiniones y emociones. Esto es, a su vez, muy importante para garantizar ambientes seguros, que fomenten el bienestar integral de sus hijos. Un entorno con responsabilidades compartidas donde se refuerce la sana convivencia y se promuevan espacios de reflexión y comunicación (Hurtado, 2020).

Tras un repaso por la literatura científica, se identifican situaciones de origen social, económico, laboral o contextual dentro de la diversidad de las familias que pueden provocar situaciones de desigualdad en la educación de los hijos, hecho evidenciado y agravado por la situación de emergencia sanitaria.

Algunos autores señalan en sus estudios que esas desigualdades pueden producirse concretamente por varios factores, entre los que se encuentran el acceso a los recursos y las carencias de las familias en cuanto a conocimientos y habilidades para poder ayudar a sus hijos/as en el proceso de enseñanza aprendizaje (Bonal y González, 2020; Vivanco, 2020 y Cabrera, 2020).

De la misma manera, múltiples estudios muestran que algunos de los mayores problemas sociales tienen como base la desigualdad y, por lo tanto, se hace necesario asegurar una correcta educación fuera del aula. Para ello, es necesaria la colaboración entre escuela y familia, de manera que los centros educativos deben adoptar un papel de corresponsabilidad (Giannini y Ablrectsen, 2020).

En este sentido, tras indagar en las posibles dificultades a las cuales las familias se han enfrentado, se deduce que, ante la situación ocasionada por la pandemia, estas no disponían de estrategias ni de herramientas pedagógicas o metodológicas para ayudar a sus hijos en su educación. Y no solo con las tareas derivadas del ámbito académico, sino también en aquellas pertenecientes al ámbito social, a su desarrollo personal y a la educación en valores.

De ahí la necesidad de aportar ayuda en esta área y ofrecer a las familias recursos de calidad para trabajar la desigualdad y discriminación que en la medida de lo posible estén a su alcance en sus hogares.

Este trabajo se propone realizar una selección de recursos y materiales educativos que fomenten la igualdad y que apoyen la lucha contra la discriminación por género e identidad sexual. Para ello, nos centraremos en la búsqueda y el análisis de películas, series para la televisión y otro tipo de recursos audiovisuales, así como en el planteamiento de una propuesta didáctica dirigida a las familias para su aplicación en los hogares, con el alumnado adolescente de Educación Secundaria.

2.OBJETIVOS

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, los objetivos de la propuesta diseñada se concretan en los siguientes:

- Analizar y seleccionar recursos audiovisuales educativos para fomentar la igualdad de género e identidad sexual.
- Dar a conocer estrategias pedagógicas y metodológicas para su aplicación práctica.
- Identificar criterios mínimos de calidad de los recursos seleccionados.

3.METODOLOGÍA

La educación se caracteriza no solo por la transmisión de conocimientos, sino también por la aportación que esta pueda ofrecer al fomento de valores que ayuden a construir la sociedad, y el uso de recursos tecnológicos se ha revelado como un gran aliado en los últimos años, eso sí, acompañados siempre de técnicas pedagógicas que potencien ese tipo de aprendizaje.

Es destacable que la incorporación de los recursos tecnológicos a los procesos educativos desarrollará, al mismo tiempo, habilidades específicas en los estudiantes, hecho que les dará una formación integral y les brindará herramientas para su preparación. (Hurtado, 2020).

Como indica Paredes (2003), los recursos tecnológicos en sí no aportan un valor si no van acompañados de una perspectiva crítica y es por ello que en esta propuesta se trabaja desde dos vertientes: por un lado, en la búsqueda de recursos tecnológicos como películas, cortometrajes de animación y series de televisión, mientras que, por el otro, se avanzará en las técnicas y recursos pedagógicos para potenciar esa reflexión crítica.

3.1 RECURSOS PEDAGÓGICOS Y/O METODOLÓGICOS

Una de las dificultades en relación a la educación en valores hace referencia a “cómo hacerlo” y por tanto a encontrar las estrategias

adecuadas. Autores como Hurtado (2020) señalan que todas las estrategias metodológicas son aceptables, aunque existen una serie de criterios que hacen preferible el uso de una u otra como, por ejemplo, la relación con contenidos teóricos propios del currículum y su aplicación práctica, así como que estas sean de fácil aplicación y comprensión.

Este último aspecto es de vital importancia dado que en esta propuesta nos dirigimos a las familias de manera directa. Ante los diversos contextos familiares, podemos encontrar dificultades como una formación académica escasa y que no todas posean conocimientos pedagógicos prácticos, por lo que su aplicación debe ser sencilla.

Para seleccionar los recursos pedagógicos y/o metodológicos nos hemos basado en las estrategias propuestas por Escámez et.al (2007). Dichos autores realizan una clasificación para la formación en valores basada en tres estrategias, que a su vez se componen de varias herramientas:

***TABLA 1**. Estrategias y herramientas metodológicas y/o pedagógicas*

Estrategias	**Herramientas**
Estrategias de aprendizaje cooperativo	Puzle de Aronson Juego de Concurso de Vries Grupo de Investigación
Estrategias de participación activa	Aproximación Didáctica Roleplaying Discusión de grupo
Estrategias de Comunicación Persuasiva	Fotopalabra Frase- mural Cinefórum Disco fórum

Fuente: Elaboración propia a partir de Escámez et.al (2007)

Otra propuesta de interés es el uso de Dilemas Morales, que son breves narraciones que requieren de un razonamiento moral y reflexivo para

dar respuesta a la situación creando un conflicto de valores Carrillo (2014).

Teniendo en cuenta el análisis y la valoración del contexto en el que se plantea nuestra propuesta y partiendo de los estudios comentados, se ha decidido seleccionar como estrategia principal el Cinefórum, acompañada del resto de herramientas del área Estrategias de Comunicación Persuasiva, además de la posibilidad de hacer uso de la Aproximación Didáctica, inserta en el grupo de Estrategias de Participación Activa.

Dicha selección se justifica por la facilidad de aplicación práctica y por lo innecesario de la posesión de conocimientos estrictamente técnicos ni pedagógicos por parte de las familias, además de la posibilidad de encontrar una gran cantidad de recursos materiales a su alcance que pueden servir para su desarrollo.

A continuación, se explicará mínimamente en qué consiste cada una de ellas:

El Cinefórum, como su nombre indica, se define por el uso de películas por su potencial motivador y transmisor de valores positivos e imprescindibles. El cine es un excelente medio para formar en valores y, por ello, los problemas sociales proyectados y resueltos en la pantalla resultan enseñanzas de vida y para la vida, favorecen la reflexión, el análisis crítico de los valores y contravalores que los determinan, y logran el cambio de actitudes (Touriñán, 2001).

Así mismo, como indican Bonilla, Loscertales y Páez (2012), el cine se ha convertido en un instrumento de conocimiento y transmisión de conocimientos estéticos y sociales que no podemos desaprovechar para potenciar la educación en valores, por lo que es una herramienta didáctica de primer orden. A través de esta, se pretende desarrollar la capacidad de observar, comprender y provocar la reflexión sobre realidades sociales intentando generar cambios de actitudes a través del impacto emocional y su análisis crítico Escámez et.al (2007).

Alonso y Pereira (2000) establecen para su desarrollo tres momentos, entre los que encontramos en primer lugar el visionado del recurso audiovisual elegido, en segundo lugar, la posibilidad de relacionar la

temática seleccionada con la vivencia personal o situaciones similares que personas cercanas hayan podido vivir y, en tercer lugar, reflexionar sobre ello haciendo uso de otras técnicas, que se explicarán a continuación.

Con respecto a las Estrategias de Comunicación Persuasiva, el Disco-Fórum hace uso de las canciones como forma de comunicación. Autores como Escontrela, Pereira y Soto (2003) indican que los jóvenes en muchas ocasiones canalizan sus emociones a través del lenguaje sonoro, el cual les ayuda a entender el mundo y las relaciones con los demás. Este potencial que nos ofrece esta herramienta debe ser aprovechado para trabajar la educación en valores a partir del lenguaje musical.

Como ejemplo concreto para su aplicación, mencionaremos dos canciones que pueden resultar de interés: "Mujer Florero", de Ella Baila Sola (1996) y "El final del cuento de hadas", de El Chojin con Lydia (2005). La elección de ambas se debe a que la temática se ajusta a la propuesta planteada, a su calidad artística, a su accesibilidad y al reconocimiento de sus autores.

Por otro lado, la Fotopalabra se basa en el uso de las fotografías o imágenes normalmente simbólicas sobre situaciones, gestos, actitudes, valores…En ocasiones se hace uso de viñetas e incluso de memes[121]. Como ejemplos de esta herramienta, podemos hacer uso de las siguientes:

[121] RAE: Imagen, video o texto, por lo general distorsionado con fines caricaturescos, que se difunde principalmente a través de internet.

***FIGURA 1**. Influencias del Patriarcado.*



Fuente: https://rebelionfeminista.org/2018/04/07/influencia-del-patriarcado/

***FIGURA 2**: El amor y el sexo no son de un solo color.*



Fuente: El amor y el sexo no son de un solo color. Guía sobre diversidad afectivo-sexual para adolescentes. http://colorsdeponent.cat/wp-content/uploads/2016/03/guia-diversidad-afectivo-sexual-adolescentes.pdf

Y, finalmente, dentro de este grupo de técnicas, hallamos también la Frase Mural, que trata de confeccionar breves expresiones que impacten en sus destinatarios. El objetivo de ambos es provocar reacciones que hagan pensar y reflexionar al alumnado creando conflictos para su valoración.

En relación al último grupo de estrategias, las Estrategias de Participación Activa, la Aproximación Didáctica parte de un supuesto bastante sencillo: para poder realizar un juicio de valor es necesario tener información y bajo esta premisa la aproximación didáctica no es más que presentar la información sobre un hecho o concepto de la forma más imparcial, neutral y objetiva posible. Como material se puede hacer uso de algunas noticias de revistas o periódicos ya sean digitales o no, relacionados con las temáticas, obviamente deben ser de actualidad.

3.2 CRITERIOS DE CALIDAD Y SELECCIÓN DE RECURSOS AUDIOVISUALES

Una vez seleccionadas las herramientas pedagógicas como indica Pereira (2010), es necesario establecer unos criterios rigurosos para la elección del recurso audiovisual en función de la finalidad que se persigue. Existen diversos estudios que indican de manera general cuáles podrían ser las premisas esenciales a seguir para dicha selección. A continuación, se exponen algunos criterios:

Desde un punto de vista pedagógico y educativo, es primordial tener en cuenta la idoneidad de los valores transmitidos en el recurso audiovisual con aquellos que queremos trabajar, así como la edad recomendada de la película y las características de las personas a las que va dirigida su proyección (Bonilla, Loscertales y Páez, 2012).

Así mismo, Urpi y Naval (2004) indican que es necesario considerar los diferentes intereses del alumnado, de manera que el aprendizaje sea significativo. En este mismo sentido, Lorenzo et.al (2020) revelan que los recursos elegidos deben ser atrayentes, además de ofrecer la posibilidad de generar un conjunto de propuestas conectadas con los contenidos o competencias clave a trabajar, plantear motivos para la reflexión y transmitir valores cívicos.

Con respecto al ámbito técnico, en lo que al recurso audiovisual se refiere hay que informarse sobre su temática y cuál es su calidad artística, además de indagar sobre la posible presencia de escenas de excesiva violencia o agresiones en algún sentido. Además, se deben considerar referencias de otras películas de temáticas similares, sin elegir las primeras que encontremos, haciendo así una búsqueda más profunda (Bonilla, Loscertales y Páez, 2012).

Otros criterios técnicos serían, por ejemplo, la duración de la proyección, los derechos y copyright de la producción. Queremos destacar que es de gran importancia intentar que los recursos que ofrezcamos se encuentren "en abierto" y por tanto sean accesibles de forma gratuita en la medida de lo posible.

A modo resumen, los principales criterios son los siguientes:

TABLA 2. *Criterios de calidad en la selección de recursos*

Ámbito educativo y/o pedagógico	Idoneidad valores con la finalidad/ objetivo propuse Edad recomendación Características del espectador Temática de interés Relación competencias clave
Ámbito técnico	Ajuste temático Calidad artística Revisión escenas de índole violento Derechos y copyright Accesibilidad recurso

Fuente: Elaboración propia

En el caso de nuestra propuesta, los recursos audiovisuales elegidos guardan relación directa con la temática de igualdad de género e identidad sexual, en la que también se trabajarán aspectos relacionados con el colectivo LGTBI-Q (Lesbiana, Gay, Transexual o Transgénero, Bisexual, Intersexual, Queer). Se pretende fomentar valores basados en la no discriminación, respeto y tolerancia hacia la diversidad existente.

Ambas temáticas son de interés a la hora de trabajar con el alumnado de Educación Secundaria. Estos valores y principios de igualdad están relacionados con el Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030, llevado a cabo por el Gobierno de España (2019) y titulado: "Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible". Dichos principios se encuentran vinculados, a su vez, con el Objetivos de Desarrollo (ODS) de la UNESCO, concretamente con el Objetivo 4, que tiene como eje de actuación mejorar la calidad de la enseñanza y obtener resultados que permitan desarrollar competencias, actitudes y valores que formen a los ciudadanos en las tres dimensiones de la persona: hacer, ser y convivir.

De la misma manera, los contenidos que esta propuesta pretende trabajar forman parte de una de las competencias clave que el Ministerio de Educación y Formación Profesional propone: la Competencia Social y Cívica. Esta supone comprender los conceptos de no discriminación entre mujeres y hombres, grupos étnicos, diversas identidades sexuales, etc, además de trabajar conceptos relacionados con la democracia, ciudadanía y derechos humanos.

Para la selección del material, además de tener en cuenta todos lo anteriormente explicado, se han revisado diversos blogs educativos y catálogos de clasificación de películas que garantizan la calidad de las mismas. Los criterios para su elección se basan en la calidad de los contenidos, así como en la fiabilidad de las instituciones que los respaldan, y que son organismos de índole público.

Como bases de datos de películas clasificadas, hemos accedido a la del propio Ministerio de Cultura y Deporte. A través de este repositorio, podemos encontrar las sinopsis, fichas artísticas y técnicas, en las que obtenemos información como la edad recomendada del recurso elegido.

Además de esta web, existe otro catálogo de recursos educativos elaborado por el "Consell Audiovisual de Catalunya" en colaboración con el "Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya". Se trata de un portal web en el que se presentan diferentes materiales que tienen como objetivo promover la educación mediática en los diferentes ámbitos educativos (Educación Formal e Informal). Podemos encontrar

también materiales didácticos para el profesorado con recursos pedagógicos sobre medios de comunicación y lenguaje audiovisual, así como propuestas de intervención dirigidas a familias y proyectos con orientaciones para el profesorado.

Entre otros sitios web y blogs interesantes que hemos revisado, pueden destacarse dos de ellos:

- "Estudi-cinema" (1996- actualidad). Espacio online que cuenta con un amplio archivo de películas, en el que se puede revisar la ficha técnica y se facilita el enlace al tráiler de la proyección. Además, en esta web se ofrece la posibilidad de acceso a cursos y talleres relacionados con temáticas de aprendizaje digital y audiovisual. Por último, en su apartado "recursos en red" existe la posibilidad de ver propuestas didácticas prácticas que ya han sido aplicadas.
- "El cine, el Mundo y Derechos Humanos". Este sitio web forma parte de un proyecto de iniciativa privada IPES Elkartea (Instituto de Promoción Estudios Sociales) y subvencionado por el Gobierno de Navarra. Concretamente, este recurso propone una selección de películas y cortos que trabajan valores y los derechos humanos. Resaltamos este recurso porque por cada uno de los materiales propuestos propone una guía didáctica con una propuesta práctica de aplicación en el aula.

Una vez explicados los recursos pedagógicos, los criterios mínimos de calidad y las diversas fuentes de información contrastadas para su elección, se enumeran aquí los recursos audiovisuales seleccionados atendiendo a los valores que trabajan.

TABLA 3. *Recursos audiovisuales seleccionados*

DISCRIMINACION POR GÉNERO	PELÍCULAS Y SERIE
	Una cuestión de género (2018) Quiero ser como Beckham (2002) Mujercitas (2019) Enola Holmes (2020)
DISCRIMINACION IDENTIDAD SEXUAL	PELÍCULA Y VÍDEO REFLEXIVO
	La chica Danesa (2015) Billy Elliot (2000) Azul y no tan rosa (2012) Bohemian Rhapsody (2018) Eso no se pregunta: Transexuales (2019)

Fuente: Elaboración propia

4.RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La propuesta didáctica presentada para su aplicación en los hogares por parte de las familias no ha sido llevada a cabo hasta el momento, por lo que no existen datos al respecto sobre los resultados.

Con la puesta en práctica de dichos recursos pedagógicos y audiovisuales pretendemos ayudar a las familias en la transmisión de valores en el contexto familiar sin que sea necesario tener una formación técnica y metodológica elevada.

Se espera que, a través de la Educación Informal, con la ayuda de las familias, los niños y niñas aprendan a manejarse y a desarrollar situaciones de absoluta inclusión a través de principios básicos como la tolerancia y el respeto, lo que supone aceptar la diversidad de las personas en cuanto a su raza, sexo, condición sexual, etc.

En este sentido, como indica Lledó (2019), los recursos audiovisuales pueden contribuir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y promover una educación más inclusiva. Diversos estudios han percibido que el uso del Cinefórum es positivo. El alumnado que ha

participado en ellos ha perfeccionado aprendizajes relacionados con contenidos del currículum y con valores de manera transversal, destacando el alto grado de reflexión, expresión y comunicación. Así mismo dicha tipología de actividades suscita el interés y la implicación del alumnado, además de potenciar no solo aprendizajes a nivel conceptual, sino también a nivel procedimental y actitudinal (Lorenzo, et al 2020).

No obstante, hay que señalar que la posible aplicación de dicha propuesta entraña diversas dificultades para su puesta en funcionamiento.

En primer lugar, un aspecto ya comentado, puede darse la *escasa formación académica y pedagógica de las familias.* En este sentido, en el estudio realizado por Garcia, Rivero y Ricis (2020), se concluye que "muchos de estos padres y madres no tienen estudios superiores, solo los básicos. Aunque las familias verdaderamente quieren que esta situación no afecte académicamente a sus hijos e hijas, se ven incapacitados para realizar nuestro trabajo de docentes" (p.78).

Debemos, por tanto, tener en cuenta también que es muy probable que las familias no sepan —y no tienen por qué saber— cómo relacionar dichas temáticas con el contenido curricular propio de la educación formal. Para ello, el trabajo realizado tiene en cuenta dicha posibilidad y prevé una serie de técnicas relativamente sencillas para su uso generalizado.

Otra dificultad a la que debemos enfrentarnos es la *"brecha digital",* que en las condiciones derivadas de la situación sanitaria ha impactado en la educación aún más fuertemente (Negueruela y Torres, 2020). Hay que recordar que no todos los estudiantes disponen de acceso a internet para seguir el curso escolar ni todos tienen equipos técnicos (ordenadores, tablets, móviles...) disponibles en sus hogares para poder llevar a cabo esta propuesta o las tareas académicas y escolares previstas.

Según los datos del INE (2019), un porcentaje muy alto de las familias sí tiene acceso a internet. Sin embargo, sigue existiendo la posibilidad de que muchas no tengan acceso a los recursos tecnológicos. El último informe PISA (2018) realizado mucho antes de la pandemia muestra que, en España, mientras el 61% de los alumnos de las familias más aventajadas tienen tres o más ordenadores en casa, el 44% de las

desaventajadas tienen solo uno y el 14% no posee ninguno. Así pues, se constata que no todos los hogares disponen de soporte técnico ni todos los alumnos tienen las mismas oportunidades para acceder a ello.

Nos parece interesante poner de manifiesto que no debemos olvidar tampoco los territorios rurales poco o nada digitalizados. En el estudio de Garcia, Rivero y Ricis (2020) se refleja la realidad de tres centros en el contexto rural, el urbano de clase social baja y el urbano de clase social media, y se concluye que hay diferencias muy significativas según cada uno de los contextos, evidenciando que en el contexto rural hay menos posibilidades de acceso a los recursos tecnológicos:"No todos disponen de ordenador, ni tampoco de una buena cobertura de banda ancha que facilite el acceso rápido y constante a la información" (p.78).

Por lo tanto, antes de planificar que las familias apliquen el contenido de esta u otras propuestas didácticas similares, es necesario que los centros educativos realicen una detección de necesidades para saber si todos los hogares tendrán acceso a los recursos necesarios. De no ser así, deberían buscarse alternativas para conseguir los mismos objetivos.

Para estos casos, se podría plantear, por ejemplo, suprimir la técnica principal del Cinefórum o aprovechar la parrilla televisiva y seleccionar alguna película que esté a su alcance a través de los canales de transmisión convencionales. De la misma forma, el profesorado podría recurrir a todo tipo de recursos como imágenes, noticias de periódicos y revistas o incluso a las canciones que suenan en la radio o en anuncios televisivos. Como se puede apreciar, es de gran importancia que tanto los docentes como las familias tengan la voluntad de trabajo y compromiso necesarias para establecer vínculos y participar de forma adecuada en esta iniciativa educativa.

En tercer lugar, otra posible dificultad es la reticencia de algunas familias a trabajar las temáticas de igualdad de género y/o diversidad sexual. Desafortunadamente, algunas de ellas no se encuentran cómodas para trabajar ciertos temas por sus creencias culturales, políticas y religiosas o bien porque simplemente consideran que se trata de temas tabú y no tienen la suficiente confianza con sus hijos e hijas (Ospina, Sánchez, y

Moreira, 2020). Otros autores hablan también de la falta de conocimientos relacionados con la diversidad sexual, haciendo referencia a términos u expresiones como por ejemplo: *orientación sexual, identidad de género, sexo biológico, expresión de generó, cisgénero, queer, transgénero, intersexualidad*…cuestiones que deben ser conocidas y de vital importancia para poder hablar con precisión sobre dicha temática.

Obviamente, en estos casos, los docentes que forman parte de la Comunidad Educativa no pueden obligar a las familias a trabajar estos temas en sus hogares, pero cuando sí que lo deseen, es conveniente llevar a cabo algún taller un proyecto informativo para que estas tengan la información necesaria para poder poner en práctica la propuesta.

En este sentido, independientemente de la temática que se pretenda abordar, es importante también que las familias que estén de acuerdo (incluidos los hijos/as) en asumir esta propuesta, firmen de acuerdo mutuo de cooperación, en el que todas las partes implicadas se comprometan a llevar a cabo una serie de tareas específicas. Esta práctica no solo se lleva a cabo en este tipo de acciones y es bastante recurrente para establecer acuerdos entre familias, alumnado y profesorado. Su finalidad es que cada una de las partes responda a las exigencias propias de los compromisos adquiridos.

Otra necesidad encontrada a la que se debe hacer frente es cómo atender a la diversidad del alumnado que requiere algún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) o Necesidad Específica Educativa (NEE), ya que en contextos de no presencialidad y trabajo en los hogares resulta mucho más dificultoso.

Con respecto a esta cuestión, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la LOE de 2006 (LOMLOE) se refiere a esta tipología de alumnado de la siguiente manera.

En el capítulo I., en el artículo 71.2 define en alumnado NEAE, como aquel que:

> Presenta necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por

> desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (p.99)

En el mismo capítulo en la sección primera, artículo 73, se describe al alumnado con NEE como aquel que:

> Afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo (p.100)

Haremos referencia en este punto a los Diseños Universales de Aprendizaje (DUA) que surgen del discurso de la educación inclusiva y para todos, y que parten de la premisa básica de que la diversidad es la norma y no la excepción (Alba, 2012), por lo cual es necesaria la adaptación de los diversos recursos a partir de tres principios:

- Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos.
- Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje.
- Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación.

Para esta propuesta se hace necesario replantearse el primero de los principios, ya que este presupone revisar la forma en que se presentan los contenidos y la información, atendiendo a que cada alumno es distinto y percibe dicha información de forma distinta. Bajo este principio, hay tres pautas esenciales a cumplir:

- Proporcionar diferentes opciones para percibir la información (auditiva, visual)
- Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y símbolos
- Proporcionar opciones para la comprensión

Por ello, es necesario presentar esta de todas las formas o formatos posibles. En el caso de nuestra propuesta, por ejemplo, si tenemos algún alumno con hipoacusia o cofosis es necesario buscar materiales que muestren el contenido subtitulado, o en el caso de alumnado con ceguera parcial o total debemos hacer uso de audioguías, audiolibros…

Como hemos indicado anteriormente, para la búsqueda de recursos que cumplan estos requisitos es necesario contar con la perspectiva de un profesional de la educación y para ello es muy importante esa colaboración entre familia y escuela, de manera que la propuesta general pueda ajustarse a las necesidades de cada uno de los centros que quieran implementarla.

Para finalizar, es interesante destacar la ausencia de homogeneidad de criterios que se apuntan a la hora de valorar la calidad de los materiales audiovisuales en lo referente a sus características técnicas y, sobre todo, a su validez pedagógica. Esta situación se corresponde con la importante laguna existente en torno a la evaluación de los recursos digitales, que reclama la atención de la crítica desde hace tiempo.

De hecho, ya están surgiendo iniciativas entre las que se encuentra el proyecto en el que se enmarca este trabajo: el Laboratorio de Innovación eDocente de Artes y Humanidades" [122] (LIDAH). A través del mismo, pretendemos hacer una revisión de los criterios de calidad que deben tener los recursos digitales con la finalidad de crear una serie de rúbricas y procedimientos de evaluación que nos permitan garantizar la eficacia de la docencia.

5.CONCLUSIONES

La pandemia derivada de la COVID-19 supuso la necesidad de realizar un cambio en la labor docente del profesorado y en la de las familias, ya que estas asumieron en gran medida la Educación Formal e Informal.

[122] Este trabajo se ha realizado al amparo del proyecto de investigación "Laboratorio de Innovación eDocente de Artes y Humanidades" (PII2020_18), subvencionado por la Universidad Internacional de Valencia (VIU).

Este nuevo escenario hace conveniente pensar en la familia desde otra perspectiva y considerarla más que nunca un eslabón fundamental para garantizar la continuidad del proceso formativo en un contexto de no presencialidad. Ante esta nueva realidad, dicha propuesta surge por la necesidad de ayudar a las familias en este papel, especialmente en la formación de valores en sus hogares, como hemos ido explicando en los anteriores puntos.

Para que esta propuesta salga adelante, es preciso considerar que tanto familia como escuela tienen responsabilidades conjuntas, por lo que se debe repensar la función de las familias y la relación que estas tienen con el contexto educativo. El vínculo con la escuela y, sobre todo, con los docentes debe fortalecerse aún más en esta época de pandemia y ausencia de contacto continuo.

Familia y escuela deben generar, por lo tanto, estrategias comunes para atender a las diversas problemáticas sociales que atañen a los derechos de todas las personas independientemente de su condición de género, orientación sexual, identidad religiosa, cultural, etc. De esta manera, podrán diseñarse planes de acción como el presentado en este trabajo.

El diseño de estos planes deberá enfrentarse a grandes desafíos como la existencia de contextos familiares muy diversos, las dificultades de acceso a los recursos (brecha digital), la escasa formación de las familias a nivel pedagógico, así como las dificultades para atender al alumnado NEAE. Además, cabe destacar la escasez de investigación científica existente en torno a los criterios de calidad mínimos de los materiales.

Pese a todo ello, creemos que merece la pena ahondar en esta línea de investigación para continuar luchando por la inclusión y la diversidad dentro del sistema educativo en sus vertientes Formal e Informal.

6. REFERENCIAS

Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en Navarro, J., Fernández, Mª T., Soto, F. J. y Tortosa F. (coords.) (2012). Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo. http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf.

Alonso, M.L, y Pereira, M.C (2000).El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. Pedagogía: revista interuniversitaria, 5(2). P. 127-148.

Andrés, M., y Botía, M. (1996). Ella Baila Sola [Mujer Florero]. Hispavox-EMI-Odeon. https://www.youtube.com/watch?v=5UMihU665z0&ab_channel=Ellabailasola-Topic

Aylwin, N.,y Solar, M. (2003). Trabajo Social Familiar. Santiago. Ediciones Pontificias Universidad Católica, pp.87-134 https://www.academia.edu/19327630/Trabajo_Social_Familiar_N_Aylwin

Bonal, X. y González, S. (2021,6 de abril de 2020). Confinamiento y efecto escuela. El Periódico. https://www.elperiodico.com/es/opinion/20200406/efecto-coronavirusdesigualdad-escuelas-xavier-bonal-sheila-gonzalez-7919442

Bonilla, J., Loscertales, F. y Páez, M.M. (2012) Educación en valores a través del cine. Un método para estudiantes de Secundaria Obligatoria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación 41, 117-131. https://www.redalyc.org/pdf/368/36828247009.pdf*

Bradbeer, H (2002). Enola Holmes. Netflix.

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. Revista de Sociología de la Educación (RASE): Especial COVID -19,13(2), 114-139. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125

Carrillo, I. (2014). Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. *Revista, Comunicación, Lenguaje y Educación, 4 (15), 55-62.* https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821032

Chadha, G. (2002) Quiero ser como Beckham (2002). 20th Century Fox.

Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y *Padres. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3e)*. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216

Comisión de Educación de COGAM (2009). El amor y el sexo no son de un solo color. Guía sobre diversidad afectivo-sexual para adolescentes. http://colorsdeponent.cat/wp-content/uploads/2016/03/guia-diversidad-afectivo-sexual-adolescentes.pdf

Daldry, S. (2000). Billy Eliot. BBC Films.

Domingo, A. (2005). El final del cuento de Hadas. Bombo Records. https://www.youtube.com/watch?v=ZBzeDXHwGIM&ab_channel=ElChojin

Escámez, J. García, R. Pérez, C y Llopis, A. (2007). El aprendizaje de valores y actitudes: Teoría y práctica (pp.67 120). Ediciones octaedro.

Escontrela, Mª.L., Pereira, Mª, C. y Soto, J. (2003). "La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención". En Benso, Mª C y Pereira, Mª C. (Coords.): El profesorado de Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio. Concello de Ourense, Fundación Santa María y Universidad de Vigo. Ourense. Edita Aurea, pp. 135-202.

Estudi Cinema. Cinema per a estudiants. (s.f.).http://www.cinemaperaestudiants.cat/cat/inici/

Ferrari, M. (2012). Azul y no tan rosa. Factor RH Producciones.

Fundación- Instituto de Promoción de Estudios Sociales (IPES) Elkartea. El cine, el mundo y los Derechos Humanos. http://www.cineddhh.org/

García, N., Rivero, M.L. y Rices.J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID.-19. *Hekademos: Revista educativa digital, 28, 76-85.*

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Merlí.Catàleg de recursos educatius. Merlí. Catàleg de recursos educatius (xtec.cat)

Gerwig, G.Mujercitas (2019). Columbia Pictures.

Giannini, S. y Ablrectsen, A. B. (2021,10 de abril). El cierre de escuelas debido a la Covid-19 en todo el mundo afectará más a las niñas. UNESCO. https://es.unesco.org/news/cierre-escuelas-debido-covid-19-todo-mundo-afectara-mas-ninas

Gobierno de España (2019). Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. http://www.exteriores.gob.es/portal/es/saladeprensa/multimedia/publicaciones/documents/plan%20de%20accion%20para%20la%20implementacion%20de%20la%20agenda%202030.pdf

Hoopeer, T (2015). La chica Danesa. Focus Features.

Hurtado, F.J (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales, 44, 176-187.*

Instituto Nacional de Estadística (2019). Nota de prensa https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf

Intermón Oxfan (2021, 17 de mayo) ¿Qué son los valores humanos y por qué es importante educar en valores? https://blog.oxfamintermon.org/que-son-los-valores-humanos-y-por-que-es-importante-educar-en-valores/

Jacques, D. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. UNESCO, 91-103. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf

Leder, M. (2018). Una cuestión de género. Participant Media, Focus Features, Amblin Partner

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado,340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Lorenzo, A., Pérez, E., Lorenzo, E., Lledó, A., Bueno, M.J., Rocamora, A., Gilabert, A., García, E. (2020) "El cine aplicado a la formación universitaria a través de la estrategia didáctica del cinefórum". En Roig-Vila, R. (coord.). *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2019-20*. Alacant: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, 2020, 995-1002. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/112144/1/Memories-Xarxes-I3CE-2019-20_137.pdf

Lorenzo-Lledó, A. (2019). La discapacidad a través del cine: propuesta didáctica. En V. Marín -Diaz y N. Jiménez (coords.). Las didácticas inclusivas, 135-142. Octaedro.

Mejia, P., Matías, I., y Moreira, N. (2020). Construcciones Sociales Juveniles Frente a la Diversidad Sexual. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, 14, 255–292. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0019

Ministerio de Cultura y deporte. Gobierno de España. Buscacor-Cátalogo de cinespañol. Buscador - Catalogo de Películas ICAA (mcu.gob.es)

Negueruela, A. y Torres B. (2020,22 de mayo). La brecha digital impacta en la educación. UNICEF https://www.unicef.es/educa/blog/covid-19-brecha-educativa

OCDE (2018). Informe Pisa.https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html

Paredes, J. (2015). Educación en valores y nuevas tecnologías en la formación de maestros. *Revista Tendencias Pedagógicas, 8, 121-132.* https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1834

Pereira, C. (2010). El cine como ámbito de educación. La educación «por» y «para» el cine. En J. M. Touriñán (Ed.), Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica, 238-262.

Proyecto de investigación. Laboratorio de Innovación eDocente de Artes y Humanidades (LIDAH). Universidad Internacional de Valencia (VIU) https://lidah.es/

Rebelión Feminista. (s.f.). Influencia del Patriarcado.https://rebelionfeminista.org/2018/04/07/influencia-del-patriarcado/

Singer, B. (2018). Bohemian Rhapsody. 20yh Century Fox

Telemadrid (2020). Esto no se pregunta: Transexuales. [Video] Youtube. Eso no se pregunta: Transexuales - YouTube

Touriñán, J.M. (2001). "Acción educativa familiar e intervención pedagógica". Fundación Caixa Galicia A Coruña. Familia, juventud y nuestros mayores.

UNESCO (2020,20 de mayo). Objetivos de desarrollo sostenible (ODS)https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

UNESCODOC (2011). CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación -CINE.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782

Urpí, C. y Naval, C. (2004, 4-7 de agosto) Sobre la educación estética en el ámbito familiar [ponencia] 9th Biennial Conference International Network of philosophers of education (INPE), Madrid.

Vivanco, A.A (2020) Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *Revista CienciAmérica: Número especial COVID 19: Desafío humanos ante la pandemia, 9(2),166-175.* http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307

GÉNERO E IDENTIDAD SEXUAL. SUGERENCIAS EDUCATIVAS

MARÍA LUISA PRO-VELASCO
Universidad Católica de Ávila/ Universidad Pontificia de Salamanca

DALIA JAQUELINE SANTA CRUZ-VERA
Universidad Católica de Colombia

1. INTRODUCCIÓN

Normalmente cuando se habla de "género" se hace referencia bien al género masculino, bien al género femenino. Así como existe el sexo masculino, existe el sexo femenino. En la actualidad, en algunas organizaciones internacionales se habla de una noción de "género" de la que se evita dar una definición clara. Según esta acepción, el término "sexo" se refiere a determinaciones naturales. Por eso existen dos sexos diferenciados por caracteres anatómicos distintos. Pero, junto al sexo, existiría también el "género". Este término evoca los papeles desempeñados por los individuos en la sociedad. Estos papeles nacen en el curso de la historia; son resultado de la interacción entre la cultura y la naturaleza (Burggraf, 2007). El objetivo de esta investigación es brindar sugerencias para una correcta educación sexual partiendo de un análisis conceptual en torno a la relación entre diferencia sexual, desarrollo de la identidad sexual, cultura y género. Después, teniendo como plataforma de reflexión la antropología "adecuada" (o realista) de Juan Pablo II (2000) se indagará por aquello que constituye lo específico femenino y masculino, con el fin de sacar a la luz los valores más genuinos de cada uno en orden a la mejora de la vida familiar y social.

1.1. DEFINICIONES PREVIAS

– Podríamos decir que la cultura es aquello heredado o legado por los agentes de socialización.

– Por naturaleza en general entendemos la estructura común a los miembros de una determinada especie. Concretamente, la naturaleza humana ha sido definida como animal y racional por Aristóteles en el siglo IV a. C.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CULTURA?

Para aclarar las preguntas y avanzar con sencillez vamos a definir primero los conceptos que estamos utilizando. ¿Qué quiere decir cultura? Por cultura se entiende aquello que cultiva las capacidades humanas (cultura viene del latín *colere*: cultivar).

Por tanto, cultura sería cultivo de lo humano, o en otras palabras, lo que el hombre añade a lo que tiene ya por naturaleza, en sí mismo o en otros objetos. Así se podría llamar natural a lo innato en el hombre, lo que se tiene sin que haga nada el hombre, y cultura a lo que tiene su origen en una intervención humana deliberada (Pro *et al*., 2017).

Así pues, bien podemos decir que la naturaleza es la raíz de la cultura, porque la creatividad con que el hombre se cultiva a sí mismo y lo que le rodea es algo innato, que él ha recibido con su naturaleza: de ahí que si una expresión cultural va contra ella no es verdadera cultura sino pseudocultura (Brugger, 1967). En realidad, lo natural es una condición de posibilidad para que se dé lo racional o cultural (Spaemann, 1989).

Yendo más allá de la etimología, cultura es: "la forma de expresión comunitaria, nacida históricamente, de los conocimientos y valores que marcan su sello sobre la vida de una comunidad" (Ratzinger, 2006 como se citó en Gallardo, 2019, p. 180). Según esto, la cultura surge de unos conocimientos y valores. Las obras humanas se basan en un modo de entender al mundo y al hombre, que guían nuestro modo de vivir. Estos conocimientos son compartidos, y por eso, esa guía también sirve para organizar la comunidad de personas que comparten esa cultura. Estos conocimientos son también morales e incluyen la pregunta por la divinidad como algo fundamental. De hecho, todas las grandes culturas interpretan y comprenden el mundo a través de su relación con lo divino.

3. RASGOS DE LAVERDADERA CULTURA

Una serie de rasgos nos permiten reconocer qué es una verdadera cultura (Chivite *et al*., 2017):

1. La verdadera cultura perfecciona, no destruye al hombre.
2. La cultura es una realidad abierta a lo que hay de bueno a nivel universal.
3. La verdadera cultura es dinámica, no estática ni estancada en patrones, estereotipos o formas inmutables de hacer las cosas.
4. La cultura se orienta a la verdad sobre: el hombre, el mundo y Dios. Se da en ella el deseo de la verdad plena, que nos abre a la posibilidad de que Dios nos la revele (sólo Dios puede conocerla y comunicarla) (Haecker, 1945). Es más: las culturas están por principio predispuestas a recibirla (Gallardo, 2019).
5. La cultura puede dividirse en: cultura material: los objetos que el hombre fabrica, técnicos, artísticos, etc. (Brugger, 1967); y cultura no material: los valores, conocimientos, creencias, saberes que posee esa comunidad humana. Y hemos de advertir al respecto que, la cultura material es el resultado de la cultura no material. En relación con este punto, podríamos reflexionar también acerca de lo que constituye un verdadero progreso en una determinada cultura humana. ¿Resulta de todo avance técnico un progreso para el hombre? (García-Morente, 2011). ¿O solo si hace bien al hombre? Y esto último, ¿a todos o a uno solo? (Spaemann, 2004). En definitiva, de nuestros valores se derivarán unas técnicas y objetos artísticos determinados. Así, podemos poner por caso cómo durante la Edad Media, el arte era fundamentalmente religioso.
6. Los elementos de la cultura no material son:
   - El modo de ver el mundo.
   - Las pautas de comportamiento. Estas, a su vez, pueden ser de dos tipos:

- **Normas**: se trata de formas de hacer las cosas que tienen relevancia moral, dada su importancia. Por ejemplo, no se debe abandonar a los hijos, o las normas de circulación para evitar colisiones.

- **Costumbres**: son formas habituales de hacer las cosas, no tan relevantes moralmente, en una comunidad humana que comparte una cultura. Como botón de muestra, baste mencionar en el tema de las comidas el qué, dónde o cómo comer, dependerá enormemente de la cultura en la que nos encontremos.

- También se podría hablar de **leyes**, como "codificaciones", es decir, como fórmulas o expresiones en forma de código (RAE, 2020), de algunas normas y costumbres de las que se exige su cumplimiento porque son importantes para la comunidad en la que se vive.

- Asimismo, podemos hablar de las **instituciones sociales**, como aglutinadoras de normas y costumbres que giran alrededor de una necesidad humana fundamental. Asimismo, ellas surgen precisamente para satisfacer las necesidades que se van originando a lo largo de la historia. En las sociedades actuales existen varias instituciones sociales: la familia, la Iglesia, el Estado, el sistema educativo, el sistema económico, el sistema sanitario, etc. (García-Norro y García-Baró, 1989).

- Toda cultura material es resultado de la cultura no material. Las pirámides egipcias son fruto de una sociedad que creía en la inmortalidad y estaba organizada jerárquicamente. Una catástrofe natural o una guerra causan destrozos que sin embargo pueden repararse, en cambio la desaparición de una cultura no material es irreparable. Además, la cultura material sin la cultura no material perdería su significado y su valor. Por ejemplo, es impensable que una familia española ponga palillos en lugar de cubiertos en la mesa, a menos que esa familia haya asumido aspectos de la cultura no material japonesa.

– Por último, insistimos en la idea de que las manifestaciones culturales materiales reciben su significado y valor de la cultura no material. A este respecto, podemos ver cómo en determinadas religiones las personas se lavan antes de rezar como símbolo de la pureza que ha de tener el corazón del hombre antes de estar en la presencia de Dios. O, en el caso del cristianismo, la exigencia de la confesión previa a la comunión sacramental por lo mismo, pues "los limpios de corazón, (…) verán a Dios", como se dice en Mt 5,8.

4. ¿QUIÉN ES UNA PERSONA CULTA?

Exponemos a continuación diez puntos clave obtenidos como fruto de la educación científica y humanística, propuesta por Spaemann (2003) en: "¿Quién es un hombre culto? De un discurso de doctorado", y que definen a la persona culta, como aquella que ha llegado a liberarse de la esclavitud de la ignorancia que nos pueden servir como pautas a seguir para un paradigma educativo del siglo XXI:

1. La persona culta ha dejado de lado el egocentrismo animal, es decir, no se queda con una visión parcial de la realidad en la medida en que esta le afecta, sino que ve lo real como real, al margen de que le afecte. Aprendiendo a controlar sus impulsos primarios o más básicos en favor del bien común.

2. Actúa conscientemente. No se toma demasiado en serio ni se cree muy importante. Sabiendo encontrar el equilibrio entre auto-relativizarse y respetarse.

3. Su saber está estructurado. Tiene las ideas ordenadas y sabe relacionarlas.

4. Habla con un lenguaje cotidiano rico y variado. Aunque domine el lenguaje científico, no es dominado por él. Sabe expresarse haciéndose entender sin caer tampoco en la vulgaridad.

5. Es capaz de disfrutar de las cosas sin dejarse atrapar por el consumismo. Esto es, sabe vivir con cierta austeridad, ha aprendido a disfrutar de los pequeños placeres de la vida (una puesta de sol, la belleza de una rosa, la compañía de un amigo…).

6. Sabe identificarse con algo sin estar ciego o ser un ingenuo. Esto es, sabe mantener sus convicciones sin radicalismos y sabiendo tomar cierta distancia respecto de sus intereses.

7. Sabe admirar y entusiasmarse sin temer perder su dignidad. Puede divertirse sin dejar de ser racional o comportarse como tal.

8. Valora las cosas más allá de sus estados de ánimo subjetivos. Conoce los dos polos de la realidad: uno subjetivo, que depende de la persona que conoce, sus talentos, sus cualidades… Y otro objetivo, que hace que la realidad sea la misma para todos. Dice literalmente R. Spaemann: "se considera capaz de encontrar la verdad, pero no se tiene por infalible" (p. 489). Asimismo, cabe hacer especial hincapié en que, una formación que quiera ser considerada integral ha de atender no sólo a la adquisición de conocimientos, sino también a la formación de la afectividad de la persona.

9. Reconoce que lo más importante no es la cultura que se posea. En efecto, hay ocasiones en las que saben más personas con sentido común que aquellas que han leído muchos libros.

10. Trata de ser un hombre bueno. No sólo en el terreno intelectual, sino también en el ámbito moral. Es amigo de sus amigos. En tanto que el ser humano es social por naturaleza, las relaciones interpersonales forman una parte constitutiva de su ser.

Con estos diez puntos se nos lanza una invitación a salir de la ignorancia, por medio de la renovación constante en distintos ámbitos del saber.

5. EL CONCEPTO ACTUAL DE "GÉNERO"

Tras detenernos en el tema de la cultura, pasamos ahora a estudiar la cuestión del género. Cabe advertir que recientemente ha aparecido un concepto equívoco de género. Según la concepción actual del mismo, este es visto como un producto exclusivo de la cultura. Por tanto, se entiende que podría aparecer y desaparecer según las corrientes de la sociedad, e incluso de los individuos. Si esta visión fuera verdadera, de ella se seguiría que, sea cual sea el sexo de las personas, el hombre podría elegir su género: podría decidirse por la heterosexualidad, la homosexualidad, el lesbianismo… Podría decidir también ser transexual, es decir, cambiar de sexo (Burggraf, 2007).

Siguiendo esta cosmovisión, la heterosexualidad, lejos de ser obligatoria, no significaría más que uno de los casos posibles de práctica sexual. Ni siquiera sería preferible para la procreación. Sería cada individuo quien debería elegir libremente el tipo de género al que le gustaría pertenecer. En las diversas situaciones y etapas de su vida.

La meta de lo que se ha dado en llamar ideología de género es cambiar el mundo. Hablamos de ideología porque se trata de una visión parcial absolutizada y con muchos intereses, especialmente económicos y políticos, en nombre de la cual se busca transformar la sociedad. Esta visión del mundo parte de un hecho: la desigualdad entre el hombre y la mujer, y le achaca que sea la causa de todas las desigualdades, como si la diversidad de sexos hubiese sido el instrumento del poder conservador y opresor (Engels, 2008). El objetivo es la igualdad total, que pretende acabar también con las diferencias sexuales.

Por tanto, pareciera que el objetivo consistiera en construir una sociedad distinta y arbitraria que incluya "junto al masculino y al femenino, también otros géneros en el modo de configurar la vida humana y las relaciones interpersonales. Estas pretensiones han encontrado un ambiente favorable en la antropología individualista del neoliberalismo radical" (Burggraf, 2007, p. 512-513). Las repercusiones de esta ideología en orden a la institución familiar así como para la educación de niños y jóvenes son preocupantes y cada vez más constatables: un manifiesto ataque al matrimonio heterosexual, a la maternidad y paternidad

natural, a una sana educación sexual dentro de las familias, en los colegios y universidades, una creciente deconstrucción de la legislación en temas de familia, matrimonio y vida a través de los llamados "derechos reproductivos", etc. (Alzamora, 2007; Trillo-Figueroa, 2007; Lacalle, 2008; Sanahuja, 2008).

6. EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN CON EL PROPIO SEXO

En la persona humana, el sexo y el género no son idénticos, pero tampoco son completamente independientes (Burggraf, 2007).

El debate público actual se suelen oponer la sexualidad biológica y la sexualidad entendida culturalmente. Como si la naturaleza y la cultura, la biología y la libertad fueran opuestas de hecho, y no se dieran en la misma naturaleza humana (como condición de posibilidad y como despliegue y elección de nuestras potencialidades, respectivamente).

Algunas visiones posibles en relación con lo enunciado, serían:

1. El **fisicismo cientificista**, que sostiene que somos implemente biología, y que lo que hacemos con nuestro cuerpo no tiene ni sentido personal, ni tampoco valor moral.

2. La **ideología de género**, que nos invita a creer que somos pura libertad, haciéndonos pensar que esta carece de una base natural, como de hecho sucede. El cuerpo es entendido como un objeto posesión del yo, simple material a disposición de mis elecciones ("con mi cuerpo hago lo que quiero") y es una realidad extrínseca a la persona, porque el yo se reduce a su libertad (Caffarra, 2008).

Estas dos posturas suponen una rebelión contra la naturaleza humana, sin embargo, todavía existe una postura más:

3. **La antropología realista**, que define a la persona como naturaleza y libertad al mismo tiempo, sin oponerlas. Esta postura reconoce que el ser humano no es desde el principio todo lo que puede llegar a ser, ya sea a nivel corporal o espiritual.

Este llegar a ser nosotros mismos al máximo o llegar a ser nuestra mejor versión depende, en gran medida, de nuestras acciones. En otras palabras, podemos afirmar que nos vamos desarrollando poco a poco o que nuestros actos (pensamientos, palabras y acciones) nos van conformando. Así, además de ser seres racionales y libres, contamos con el cuerpo que, a su vez, tiene varias dimensiones:

a. Una **dimensión biológica** innegable, pues somos XX o XY, y está relacionada con la dimensión biológica del sexo. Al respecto, podríamos hablar de:

   – Sexo genético o cromosómico: ser XX o XY.

   – Sexo gonadal: responsable de la actividad hormonal.

   – Sexo somático o fenotípico (expresión del genotipo), que determina la estructura de los órganos reproductores internos y externos.

b. Una **dimensión psicológica**: que consiste en la vivencia interna de la propia corporeidad como varón o mujer. "Consiste, en concreto, en la conciencia de pertenecer a un determinado sexo. Esta conciencia se forma, en un primer momento, alrededor de los 2-3 años y suele coincidir con el sexo biológico. Puede estar afectada hondamente por la educación y el ambiente en que se mueve el niño" (Burgraff, 2007, p. 520).

c. Una **dimensión social**, que supone la imagen de mi cuerpo que se presenta ante los demás. Bien podemos afirmar que la percepción ajena contribuye a desarrollar la percepción propia de la identidad personal. En otro orden de cosas, el comentario que se le hace a un adolescente de que ha engordado, puede llevarle a tener conductas patológicas en relación con su alimentación.

d. Una **dimensión trascendente**. En efecto, a través del propio cuerpo cada persona expresa también su interioridad.

La identidad sexual es, en este sentido completo, una realidad dada y al mismo tiempo una realidad que se desarrolla personalmente. No es que la persona decida ser una persona distinta de quién es desde el principio, sino que tiene que crecer en la percepción, aceptación, identificación y cultivo de sí en su propia identidad, y esto es un "proceso dramático" en el que puede haber elementos que ayuden y también aspectos que dificulten el proceso. Especialmente los varones tienen un proceso más complejo de percepción e identificación de su identidad masculina, ya que la primera persona de referencia (la madre) no es la persona con la que se realiza el proceso de identificación. La ausencia del padre, o una relación de no acepción, distancia o falta de reconocimiento emotivo puede dificultar un proceso de por sí más delicado que el femenino (Di Pietro, 2005).

Antes de finalizar este apartado:

> […] hay que distinguir la identidad sexual (varón o mujer) de la orientación sexual (heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad). Se entiende como orientación sexual comúnmente la preferencia sexual que se establece en la adolescencia coincidiendo con la época en que se completa el desarrollo cerebral. Tiene una base biológica y es configurada, además, por otros factores como la educación, la cultura y las experiencias propias. Otra cosa también distinta es la conducta sexual (Burggraf, 2007, p. 515).

En el caso normal, la conducta sexual designa el propio comportamiento elegido, puesto que hay un margen muy amplio de libertad en el modo en que tanto la mujer como el varón pueden vivir su sexualidad.

7. SOBRE LA DIFERENCIA SEXUAL

Hemos de apreciar que la masculinidad y la feminidad se extienden a todos los ámbitos del ser persona. El hecho de que el varón y la mujer experimenten el mundo de forma diferente, desempeñen tareas de manera distinta, sientan, planeen y reaccionen de manera desigual, tiene un fundamento sólido en la constitución biológica propia de cada uno de ellos (Di Pietro, 2005).

La sexualidad habla unas veces de identidad y otras veces de alteridad. Varón y mujer tienen la misma naturaleza humana, pero la tienen de modos distintos. En cierto sentido se complementan. Por ejemplo, es un hecho biológico que sólo la mujer puede ser madre, y sólo el varón puede ser padre.

Aquí nos encontramos una diferencia grande entre la ideología de género y la sexualidad humana vista desde una antropología realista, pues:

> "Mientras que el cambio arbitrario del *gender* atestigua cierto afán de autosuficiencia, la sexualidad humana significa una clara disposición hacia el otro. Manifiesta que la plenitud humana reside precisamente en la relación, en el ser-para-el-otro. Impulsa a salir de sí mismo, buscar al otro y alegrarse en su presencia (Burggraf, 2007, p. 516)".

Es decir, que, si se parte de la base de que el ser humano es relacional por naturaleza, asumimos y aceptamos también que no solo necesita de las demás personas durante el inicio de su vida, sino también a lo largo de toda ella, entregándose en cuerpo y alma y, también al final, necesitará tanto o más que al principio de los demás. Es un hecho que en la relación con otros queda de manifiesto la vulnerabilidad del ser humano.

8. LO PROPIO DEL HOMBRE Y DE LA MUJER

Fue el Papa Juan Pablo II (1988) quien acuñó la expresión "genio femenino", para denominar lo propio de la mujer. En palabras de Jutta Burggraf (2007):

> "El genio de la mujer se puede traducir en una delicada sensibilidad frente a las necesidades y requerimientos de los demás, en la capacidad de darse cuenta de sus posibles conflictos interiores y de comprenderlos. Se la puede identificar, cuidadosamente, con una especial capacidad de mostrar el amor de un modo concreto, y desarrollar la ética del cuidado. Donde hay un "genio femenino" debe haber también un "genio masculino", un talento específico del varón (p. 517)".

A razón de su vocación a la maternidad, lo específico femenino se manifiesta en una natural apertura a la vida y al cuidado del otro, en especial cuando este se presenta débil e indefenso; en el desarrollo de la

comprensión y el cultivo de la flexibilidad, para hacer espacio a cada ser humano, para ayudarlo a crecer y educarlo. Además, la experiencia dolorosa y gozosa del parto en el alumbramiento de la vida, da a la mujer también una capacidad singular para descubrir los aspectos positivos del dolor, para profundizar en ese claro-oscuro que encierra todo sufrimiento; por tanto, al tiempo que posee una consciencia más honda de sus propias limitaciones, es capaz de aceptar mejor el misterio de la muerte y la vida, de la cruz y la resurrección, por ello, a la mujer se la encuentra siempre presente recibiendo la vida que nace o acompañando a los suyos en el lecho de la enfermedad y en el momento de la despedida última. Junto a la bondad y acogida del otro, brillan en la mujer las virtudes de la fortaleza y de la audacia, tanto para aceptar el sufrimiento, como para defender la vida y promover el bien de la persona (Santa Cruz-Vera, 2011; Di Nicola y Danese, 2009).

Con respecto a lo específico masculino, son interesantes los apuntes de Di Nicola y Danese (2009). Los autores resaltan en el hombre, a partir de su vocación a ser esposo y padre, un especial desarrollo de la actitud a confiar en sí mismo, a la afirmación de sus propias potencialidades y de la capacidad para hacerlas valer; esta seguridad en sí mismo del varón brinda a la esposa y a los hijos soporte y protección, a la vez que un ambiente familiar sereno y confiado. Otro aspecto interesante, a la vez que complementario de lo femenino, es la lucha contra el límite, la búsqueda del éxito en las empresas, el combatir para superar las situaciones difíciles, la tenacidad en la defensa de los suyos y de lo que les es debido. La valentía para luchar, asumir riesgos por el triunfo de las causas justas o el honor, junto con la objetividad en el trabajo, es otra de las características especialmente masculinas que favorecen la vida comunitaria y las relaciones interpersonales.

Todos estos elementos propios del genio masculino nacen de su singular llamado a la paternidad, el varón, a diferencia de la mujer-madre, se encuentra siempre por "fuera" del proceso de embarazo y del nacimiento, por ello, tiene un mayor distanciamiento de la vida concreta (Juan Pablo II, 1998).

Con Jutta Burgraff (2007), podemos indicar que:

> "Precisamente esa mayor distancia le puede facilitar una acción más serena para proteger la vida y asegurar su futuro. Puede llevarle a ser un verdadero padre, no sólo en la dimensión física, sino también en sentido espiritual. Puede llevarle a ser un amigo imperturbable, seguro, y de confianza. Pero puede llevarle también, por otro lado, a un cierto desinterés por las cosas concretas y cotidianas, lo que, desgraciadamente, se ha favorecido en las épocas pasadas por una educación unilateral (p.517)".

Reconocer aquello que constituye el núcleo de la feminidad y masculinidad, trabajar por comprender su valor único y complementario, trasmitirlo así a las nuevas generaciones, además de ser una apasionante tarea para todo verdadero educador, se convierte en el mejor aporte a la familia, la cultura, el arte y la sociedad en general, puesto que en todos los sectores de la vida pública y privada, el hombre y la mujer están llamados a dejar la huella de su singularidad y a construir y cuidar juntos nuestra casa común.

8. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE SEXO Y GÉNERO

Siguiendo de cerca a Redondo (2016), señalaremos tres concepciones sobre la relación entre sexo y género. Las dos primeras se contraponen de manera radical, la primera de ellas hace una opción determinista por la identificación entre sexo y género, asociando cada género con funciones sociales específicas y excluyentes:

> "El modelo del determinismo biológico, [propone que]: A cada sexo le corresponderían funciones sociales invariables determinadas por la biología: Al hombre, el campo de lo público (política, economía, trabajo remunerado); a la mujer, lo privado (reproducción, cría y educación de los hijos, economía doméstica). Se justifica "por naturaleza" la subordinación de la mujer y ello tiene consecuencias en la sociedad y en el Derecho".
>
> [… Se] entiende la naturaleza como opuesta a la libertad y al dinamismo histórico, y por ello no entiende la naturaleza humana, que no es una esencia cerrada sino existencial, relacional, abierta; tampoco distingue lo esencial (el sexo: ser mujer o varón) y lo accidental (los roles: llevar pantalones o no, trabajar fuera o dentro de casa) (p. 220).

Esta concepción produjo una reacción agresiva la cual tomó forma en una propuesta liberal-radical conocida como ideología de género que

asume la total independencia entre sexo y género, entendiendo la identidad sexual netamente como una construcción social que cada persona puede elegir.

> [Partiendo de] las palabras de Simone de Beauvoir: «no naces mujer, sino que te hacen» (1949), se defiende la absoluta independencia entre sexo y género, entendiendo por tal, no sólo los roles sociales sino también el sexo psicológico o identidad sexual. Todo es construcción cultural fruto de la libertad y, por tanto, modificable. El sexo se puede elegir y aprender, como los idiomas; es independiente de la corporeidad. Por tanto, la libertad de elegir el comportamiento sexual no está sometida a la naturaleza ni a norma ninguna (pp. 220-221).

La tercera concepción tiene su fuente en la antropología personalista que concilia los dos modelos anteriores: la persona humana existe como varón o como mujer, poseen características esenciales, no intercambiables, como la paternidad o la maternidad respectivamente. "Varón y mujer –como sostiene Jutta Burggraf (1997)– no se diferencian en el grado de sus cualidades intelectuales y morales; pero sí en un aspecto ontológico elemental, como es la posibilidad de ser padre o madre y en aquellas capacidades que de ello se derivan" (p. 440).

Otras características son accidentales y pueden ser asumidas por el varón o la mujer indistintamente: la profesión, las responsabilidades sociales, etc., pero el ser padre o madre, en sus aspectos biológicos y psicológicos, no puede ser cambiado porque está anclado en la naturaleza del ser varón o del ser mujer, no es un simple dato cultural.

Al respecto, Santa Cruz-Vera (2011) señala que:

> "Esta vocación a ser madre, estructura toda la personalidad femenina -en sus dimensiones biológica, psíquica y espiritual- dotándola de una disponibilidad interior para acoger al otro, darle un lugar, protegerlo, ayudarle a su desarrollo y crecimiento, dedicarse a él en cuerpo y alma; así mismo, cuando llega el momento propicio, permitir que empiece a vivir autónomamente (p. 45)".

Por tanto, para esta tercera concepción existe relación, pero no identidad entre sexo y género; afirma la interdependencia y reciprocidad entre el varón y la mujer. Es un modelo de concordia puesto que reconoce que ambos sexos, necesarios y complementarios, deben estar presentes en la sociedad aportando aquello que les es específico en una creatividad cooperativa. La construcción de la sociedad no se logrará

a través del enfrentamiento entre el varón y la mujer, sino en la aceptación y comprensión de su diferencia enriquecedora.

Su propuesta es trabajar por un auténtico feminismo, donde sean valoradas y reconocidas las características propias de la mujer, aquello que constituye –en palabras de Juan Pablo II (1988)- el "genio femenino" (p. 315) y que consiste en una especial facilidad para la entrega y la solidaridad, en una delicada sensibilidad ante los requerimientos de las otras personas, especialmente de los más débiles (Santa Cruz-Vera, 2011)

Al respecto, con Jutta Burggraf (2007) cabe advertir que: "Es deseable que la mujer asuma nuevos roles que estén en armonía con su dignidad […] [Y] Es indudable que la incorporación de la mujer al mercado laboral es un avance que, ciertamente, crea nuevos retos para ambos sexos" (p. 518), es decir, que ahora han quedado sin cubrir ciertas labores a las que antes se dedicaba únicamente la mujer. Y hay que pensar en quién la puede suplir en esos trabajos. Ahora bien: "Si es cierto que las mujeres no se muestran únicamente como esposas y madres, muchas sí son esposas y madres, o quieren serlo, y hay que crear las posibilidades para que puedan serlo con dignidad" (p. 518). Algo que hoy no parece una opción real.

9. CONCLUSIONES

Este estudio tenía por objetivo brindar algunas sugerencias para una adecuada educación en la identidad sexual como respuesta a la confusión antropológica y educativa generada por la llamada ideología de género.

A partir del análisis conceptual sobre cultura, diferencia sexual y género, se concluye que el desarrollo de la identidad sexual es un proceso formativo donde interactúan, por un lado, la natural constitución biológica con la que la persona humana nace –varón o mujer–, y, por otro lado, las condiciones culturales –psicológico y educativas– por las que cada ser humano se va apropiando de las características específicas de su ser sexuado.

Además, para un apropiado desarrollo de la identidad sexual se sugiere profundizar en los valores genuinos de la feminidad y masculinidad, diferenciándolos de aquellos secundarios o accidentales –culturales–. Hombre y mujer son dos versiones del mismo ser humano único.

Ambos revestidos de una dignidad inalienable, llamados al amor y a la complementariedad.

El núcleo de la feminidad lo constituye una especial apertura a la vida, a la entrega y a la solidaridad, al cuidado y promoción del otro, como signo y expresión de la vocación a la maternidad propia de toda mujer. Lo específico masculino, por su parte, se manifiesta en una acentuada tendencia a la afirmación de sí mismo y de sus capacidades personales, lo que le permite brindar seguridad, confianza y protección a su núcleo familiar: la esposa y los hijos. En este sentido, varón y mujer están hechos el uno para el otro en sus dimensiones biológica, psicológica y trascendental, están orientados a la ayuda recíproca en el crecimiento personal y a la edificación de la cultura y de la sociedad.

Una sociedad que valore estas diferencias propias de lo masculino y de lo femenino, que asuma la educación de las nuevas generaciones en un sano aprecio por la reciprocidad, sabrá beneficiarse de la original contribución del varón y de la mujer. Como afirma Bruggraf (2007): "El desarrollo de una sociedad depende del empleo de todos los recursos humanos. Por tanto, mujeres y varones deben participar en todas las esferas de la vida pública y privada" (p. 518).

Desde una antropología adecuada se defiende las naturales diferencias entre varones y mujeres y se promueve la corresponsabilidad en el trabajo dentro y fuera del ámbito familiar. La diferencia no se entiende como una amenaza sino como una riqueza singular con la que cada ser humano está llamado a perfeccionar la creación. Hombre y mujer revestidos de una bondad y dignidad absoluta, están llamados a hacer de sí mismos un "don" para el otro y para el mundo.

Finalmente, cabe advertir con Juan Pablo II (1981) que "el porvenir de la humanidad pasa por la familia" (n. 86), y el futuro de la familia depende en gran medida de que el hombre y la mujer se acepten y comprendan en su singular diferencia y benéfica complementariedad. Esta es la apremiante tarea de la educación en el ámbito antropológico y afectivo-sexual a la que debemos dar respuesta hoy.

9. REFERENCIAS

Alzamora, O. (2007). Ideología de género: sus peligros y alcance. En Consejo Pontificio para la Familia (Eds.), *Lexicón. Términos ambiguos y discutidos sobre familia, vida y cuestiones éticas* (pp. 575-590). Palabra.

Brugger, W. (1967). *Diccionario de filosofía*. Herder.

Burggraf, J. (1997). El feminismo: ¿destruye la familia? *Humanitas, 7*. https://www.humanitas.cl/antropologia-y-cultura/el-feminismo-destruye-a-la-familia

Burggraf, J. (2007). Género («*Gender*»). En Consejo Pontificio para la Familia (Eds.), *Lexicón. Términos ambiguos y discutidos sobre familia, vida y cuestiones éticas* (pp. 511-519). Palabra.

Caffarra, C. (2000). La familia en la visión cristiana del hombre y de la sociedad. En *Tellamar II* (pp. 311-322). Familia Española Horizonte.

Caffarra, C. (2008, 21 de junio). *Hombre o mujer: ¿realidad o elección?* http://www.caffarra.it/esp210608.php

Chivite, C. M., Pro, M. L., y Gallardo, S. (2017). *Antropología e historia de la alimentación.* Universidad Católica de Ávila.

Di Nicola, G. y Danese, A. (2009). Donna e Uomo. Creati l'uno per l'altra. En Pontificio Consilium Pro Laicis, *Donna e Uomo. L'humanum nella sua interezza* (pp. 99-118). Liberia Editrice Vaticana.

Di Pietro, M. L. (2005), *Sexualidad y procreación humana*. Universidad Católica de Argentina.

Engels, F. (2008). *El origen de la familia, la propiedad y el Estado*. Alianza editorial.

Gallardo, S. (2019). Inculturación de la fe y evangelización de la cultura. En Jiménez, L., (ed.), *Fides et ratio o la vuelta a la confianza en la verdad* (pp. 163-204). FUE.

García Morente, M. (2011). *Ensayos sobre el progreso*, Ediciones Encuentro.

García Norro, J.J. y García-Baró, M. (1989). *Filosofía*. Alhambra.

Haecker, T. (1945). *Virgilio, padre de Occidente*. Sol y Luna.

Juan Pablo II (1981). *Familiaris consortio.* En Consejo Pontificio para la Familia, *Enchiridion de la Familia* (pp. 472-760). Ediciones Palabra.

Juan Pablo II (1988). *Mulieris dignitatem*. En Consejo Pontificio para la Familia *Enchiridion de la Familia* (pp. 761-895). Ediciones Palabra.

Juan Pablo II (2000). *Hombre y mujer lo creó*. Ediciones Cristiandad.

Lacalle, M. (2008). La «deconstrucción» de la sociedad a través de la legislación. En García, B., Pérez-Soba, J., Polaino-Lorente, A., Sanahuja, J., Agejas, J., Giménez, J., De Irala, J. Lacalle, M., Martínez, P. y Garza, L. *Mujer y varón. ¿Misterio o autoconstrucción?* (pp. 237-270). CEU, Universidad Francisco de Vitoria y UCAM.

Pro, M. L., Chivite, C. M. y Gallardo, S. (2017). *Antropología.* Universidad Católica de Ávila.

Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/

Redondo, L. (2016). Desenmascarar las ideologías. En Gallardo, S. (ed.), *Persona e identidad* (pp. 207-271). Universidad Católica de Ávila.

Sanahuja, J. M. (2008). La ideología de género y el proceso de reingeniería social anticristiana. En García, B., Pérez-Soba, J., Polaino-Lorente, A., Sanahuja, J., Agejas, J., Giménez, J., De Irala, J. Lacalle, M., Martínez, P. y Garza, L. *Mujer y varón. ¿Misterio o autoconstrucción?* (pp. 141-162). CEU, Universidad Francisco de Vitoria y UCAM.

Santa Cruz-Vera, D. (2011). Lo auténtico femenino y la cultura de la vida. *Revista Berit Internacional*, *12*, 41-52.

Spaemann, R. (2003). *Límites: acerca de la dimensión ética del actuar*, Ediciones Internacionales Universitarias.

Spaemann, R. (1989). *Lo natural y lo racional: ensayos de antropología*, Rialp.

Spaemann, R. (2004). *Ensayos filosóficos*, Cristiandad.

Trillo-Figueroa, J. (2007). Una revolución silenciosa. La política sexual del feminismo socialista. Libros libres.

PATRIARCADO Y ADOLESCENCIA: SU EXPRESIÓN A TRAVÉS DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO, EL SEXISMO Y LOS MITOS DEL AMOR

Yolanda Rodríguez Castro
Universidade de Vigo

Rosana Martínez Román
Universidade de Vigo

Patricia Alonso Ruido
Universidade de Santiago de Compostela

Alba Adá Lameiras
Universidad de Carlos III

1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI vivimos en una sociedad anclada en una ideología patriarcal que es la encargada de perpetuar este "orden" de la vida social, que aparece como naturalizado, en el que conjugan dos componentes (Ferrer, Bosch y Alzamora, 2006) por un lado, una estructura social que es el sistema de organización social que establece una situación en la que los hombres se les otorga el poder y los privilegios en detrimento de las mujeres; y, por otro lado, existen un conjunto de creencias que legitima y reproduce esta situación.

La ideología patriarcal se perpetua en nuestra sociedad porque se nutre de los estereotipos de género (Rodríguez, Lameiras, Carrera y Magalhães, 2012). Desde que nacemos los distintos agentes de socialización, que Tesera De Lauretis (1987) denomina las tecnologías del género, primero la familia, seguido por la escuela, los medios de comunicación y el grupo de iguales, promueven la interiorización de los estereotipos de género (Yubero y Navarro, 2010).

Los y las adolescentes se encuentran en un período de cambio crucial y crítico dentro del ciclo vital, en el que se configura su identidad personal adulta, obligándoles a posicionarse respecto a sí mismo/a y a la sociedad que le rodea, bajo la socialización de los estereotipos de género (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013).

Los estereotipos de género se definen como un conjunto de creencias compartidas dentro de una cultura, sobre los atributos o características que poseen mujeres y hombres, así como la relación que se dan entre ellos (Moya, 1998; Lameiras et al., 2002). Esta interiorización de los estereotipos de género como normales nos lleva a lo que Bourdieu (2000) ha denominado "violencia simbólica", en realidad reflejan una concepción errónea de la realidad en la cual hombres y mujeres reconocen la dominación masculina como el orden de la vida social. Podemos identificar una doble dimensionalidad de los estereotipos de género (Rodríguez et al., 2012): los descriptivos y los prescriptivos. Los estereotipos de género "descriptivos" determinan como "deben ser" los hombres y las mujeres y a través de los estereotipos de género "prescriptivo" se establecen las conductas o roles que "deben llevar a cabo" cada uno.

Así, los estereotipos "descriptivos" incluyen los aspectos intelectuales, los rasgos de personalidad y físicos. De modo que a los hombres les corresponde la ciencia, la razón y la lógica; y, a las mujeres la estética, la sensibilidad y la intuición. En relación a los rasgos de personalidad a los hombres se les describe a través de la independencia, asertividad y dominancia; y, las mujeres se las describe desde la dependencia, la sensibilidad y el afecto. De esta forma frente al yo autónomo e independiente del hombre, a la mujer se la identifica con un yo en relación. La mujer socializada bajo el imperativo categórico de serás madre y te preocuparás por la vida y también por las relaciones (Levinton, 1999). Desde una perpectiva psicoanálitica también Levinton (1999) plantea que la fuerte narcisización del apego que se promueve en las mujeres condiciona su identidad a la capacidad de relacionarse, y en consecuencia mantener el vínculo con los demás representa la más eficaz inyección de autoestima.

En lo relativo a los rasgos físicos, a los hombres se les describe como atléticos, dinámico y vigorosos mientras que a las mujeres como delgadas, débiles y frágiles. Así, los estereotipos corporales femeninos, refuerzan el "cuerpo objeto" de la mujer frágil y pasiva, en permanente descontento con su cuerpo, frente a los estereotipos corporales masculinos que igualmente ponen de manifiesto un "cuerpo sujeto" que se expresa en la acción y dominación del otro (Lameiras et al., 2013). Esta dicotomía que describe a los hombres desde la instrumentalidad-autonomía y a las mujeres desde la expresividad-dependencia, se ha materializado en los conceptos opuestos de masculino-agentic frente a femenino-communal (Eagly, 1995). Los rasgos instrumentales y expresivos, inicialmente equiparados a los constructos más amplios de masculinidad y feminidad, se han ido convirtiendo en meras etiquetas descriptivas que pueden extrapolarse a ambos sexos. Lo que viene a demostrar una vez más que hombres y mujeres no constituyen dos grupos heterogéneos enfrentados, sino que son individuos únicos que asumen unos u otros rasgos independientemente de su sexo (Rodríguez et al., 2012).

Los estereotipos "prescriptivos" condicionan el tipo de actividades y distribución de las ocupaciones (Pastor, 2000), pero es necesario destacar como los roles o papeles asignados a hombres y a mujeres se proyectan desde los estereotipos descriptivos. Lo que implica reconocer que la existencia de roles o papeles diferenciados para cada sexo/género es la consecuencia "natural" de asumir la existencia de características (intelectuales y de personalidad) diferentes (Rodríguez et al., 2012). Además, supone considerar a los hombres con los rasgos "necesarios" para ostentar el poder y gobernar las instituciones socio-económicas y políticas, justificando así el poder estructural masculino, y relegando a la mujer al ámbito familiar y doméstico.

Asimismo, la asimetría de roles ha provocado la división del espacio público y privado como ámbitos separados para ambos, apoderándose el hombre del espacio público o político y relegándose a la mujer al espacio privado o doméstico (Rodríguez et al., 2012). A pesar del trasvase de la mujer al espacio público-laboral y del hombre al espacio privado-doméstico, ambos no están situados al mismo nivel. Es decir, se produce una fuerte resistencia de los hombres a asumir sus

responsabilidades en el ámbito familiar-privado, que deriva consecuentemente en las dificultades que encuentran las mujeres a la hora de compatibilizar sus responsabilidades familiares y laborales, persistiendo así la discriminación de una forma mucho más sutil e implícita, con una falsa sensación de igualdad. De forma que las relaciones entre hombres y mujeres siguen condicionadas por las asimetrías que imponen los estereotipos de género que hunden sus raíces en el paradigma patriarcal (Rodríguez et al., 2012).

Estas visiones estereotipadas de las personas también se reflejan en las visiones diferenciales que tenemos del amor hombres y mujeres (Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis y García, 2008; Ferrer et al., 2010). Esto hace necesario indagar en la verdadera naturaleza del amor, que presenta la paradoja de la sociedad postmoderna, de individualidad junto a dependencia, es decir, de separatividad impuesta y de vinculación anhelada (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2010). Sin embargo, el amor goza de la capacidad universal de permitir trascender la individualidad, la separatividad y, como tal, la angustia de vivir, a través del encuentro y la vinculación con el otro, el amor no es una experiencia universal que todas las personas experimentan por igual. De forma que en las diversas formas de vivir y experimentar la vinculación afectiva existen diferentes significados y significantes en función del género. Significados y significantes que deben ser explicados en relación a los estereotipos de género en los que mujeres y hombres somos socializados, que posibilitan y potencian su vivencia y expresión diferencial en función del género (Lameiras et al., 2010). Así, los estereotipos de género no permiten a las mujeres ser ellas mismas, ni mantener su integridad, sino que las involucran en una espiral de dominación-sumisión, en la que todo vale, hasta la desintegración o cosificación de la propia identidad, en aras de obtener el reconocimiento del otro.

Las creencias del amor que prevalecen en nuestra sociedad, se definen como "el conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta verdadera naturaleza del amor" (Yela, 2003, p. 264). Según Ferrer, Boch y Navarro (2010) los mitos del amor pueden ser "ficticios, absurdos, engañosos, irracionales e imposibles de cumplir" (p. 7).

Diversos trabajos han abordado el análisis de los mitos románticos (Barrón, Martínez, De Paul y Yela, 1999; Ferrer et al., 2010; Yela, 2000) que pueden resumirse en los siguientes (Ferrer et al., 2010; Rodríguez-Castro et al., 2013a):

> a) El mito de la media naranja, que implica la creencia de que elegimos la pareja que teníamos predestinada de alguna forma, y que ha sido la única o la mejor elección posible.
>
> b) El mito del emparejamiento, que supone la creencia de que la pareja (un hombre y una mujer) es algo natural y universal, por lo que en todas las épocas y culturas el ser humano ha tendido por naturaleza a emparejarse.
>
> c) El mito de los celos, que implica creer que los celos son un signo de amor e incluso requisito indispensable del "verdadero amor".
>
> d) El mito de la omnipotencia en el que se asume la creencia de que "el amor lo puede todo", y por tanto si hay verdadero amor no deben influir decisivamente los obstáculos externos o internos sobre la pareja.
>
> e) El mito del matrimonio que consiste en creer que el amor romántico-pasional debe conducir a la unión estable de la pareja, y constituirse en la (única) base del matrimonio (o de la convivencia en pareja).
>
> f) El mito de la pasión eterna que es la creencia de que el amor romántico y pasional de los primeros meses puede y debe perdurar tras miles de días (y noches) de convivencia.
>
> g) El mito de la compatibilidad amor-violencia que implica la aceptación y tolerancia hacia conductas violentas enmarcadas en la relación de pareja.

En esta línea, es necesario detenernos a explicar cómo operan los estereotipos de género en la configuración de la expresión relacional de pareja. La relación amorosa es vivenciada de forma distinta por hombres y mujeres debido, principalmente, a las normas socio-culturales, actitudes, emociones, valores y roles diferenciado (Altable, 2000). De forma

que desde pequeños/as nos socializan en las normas socioculturales del amor y falsas creencias, en las que el papel de las mujeres se relaciona con la ternura, el cuidad, la felicidad, la sumisión y la dependencia mientras que el papel de los hombres se relaciona con la visión más pragmática y lúdica del amor, así como con el control y el poder en la relación (Rodríguez-Castro et al., 2013a, 2013b). Marcela Lagarde (2005) afirma que el espacio más vulnerable en la vida las mujeres es el amor, ya que construyen su identidad en sintonía con su yo relacional y un yo de cuidado hacia las demás personas. Colocándose ellas en un segundo plano sobre sus propias necesidades o deseos.

Estas visiones estereotipadas de hombres y mujeres también se reflejan a través del sexismo que han sido definido como una actitud negativa que deriva en una conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad de las mujeres que ha postulado el patriarcado (Rodríguez, Lameiras, Carrera y Faílde, 2009). De forma, que las manifestaciones sexistas en las sociedades occidentales se están recanalizando hacia nuevas formas más encubiertas y sutiles de expresión que se siguen caracterizando por un tratamiento desigual y perjudicial hacia las mujeres (Rodríguez et al., 2009).

El sexismo moderno se articula desde una perspectiva más sutil y encubierta y con ello, más perniciosa para conseguir los objetivos de igualdad (Rodríguez et al., 2009). Es la teoría del sexismo ambivalente de Glick y Fiske (1996) la que reconoce la necesidad de ubicar en la comprensión del nuevo sexismo, la dimensión relacional. El sexismo ambivalente se operativiza con la presencia de dos elementos con cargas afectivas antagónicas: positivas y negativas (Glick y Fiske, 1996; 2011) que da lugar a dos tipos de sexismo complementarios: el sexismo hostil y el sexismo benevolente. El sexismo hostil es una ideología que caracteriza a las mujeres como un grupo subordinado e inferior y legitima el control social que ejercen los hombres. Por su parte, el sexismo benevolente se basa en una ideología tradicional que idealiza a las mujeres como esposas, madres y objetos románticos (Glick y Fiske, 1996). Para ello, utiliza un tono positivo con determinadas mujeres, las que asumen roles tradicionales, como criaturas puras y maravillosas cuyo amor es necesario para que un hombre esté completo. Y es ese tono

positivo del sexismo benevolente el que debilita la resistencia de la mujer ante el patriarcado, ofreciéndole la recompensa de protección y afecto para aquellas que aceptan los roles tradicionales y satisfacen las necesidades de los hombres (Herrera y Expósito, 2005). Este sexismo benevolente está compuesto por tres componentes (Glick y Fiske, 1996): el paternalismo protector, que considera que el hombre debe cuidar y proteger a la mujer; la diferenciación de género complementaria, según la cual las características femeninas son complementarias a las características de los hombres; y la intimidad heterosexual, que parte del reconocimiento de la dependencia que los hombres tienen de las mujeres, como, por ejemplo, para la reproducción.

Por consiguiente, el Sexismo Benevolente ayuda a legitimizar el Sexismo Hostil, permitiendo a los hombres sexistas ser benefactores de las mujeres y disculpan su hostilidad, sólo ante aquellas mujeres que se lo merecen. Este Sexismo Benevolente suscita conductas prosociales, como de ayuda o protección hacia las mujeres, que las mujeres tienden a aceptarlos en lugar de revelarse contra esas actitudes benevolentes (Glick y Fiske, 1996; Rodríguez, Lameiras y Carrera, 2015).

Así, el sexismo hostil y el sexismo benevolente constituyen dos ideologías complementarias que funcionan como un sistema articulado de recompensa y castigo (Glick y Fiske, 1996, 2011). Aquellas mujeres que asumen los roles tradicionales se les premia con el tono positivo-afectivo del sexismo benevolente y a las mujeres denominadas “malas” que son las feministas, las profesionales, las sexys, en otras, es decir las mujeres que se revelan a ese papel asignado, son castigadas con la cara más dura del sexismo que es el sexismo hostil.

Las mujeres profesionales provocan, por un lado, en los hombres sexistas, sentimientos de envidia, competitividad e intimidación, les disgusta que estas mujeres triunfen y obtengan poder; pero, por otro lado, sus actitudes no son uniformemente negativas hacia ellas, ya que ellos de alguna manera sienten un respeto y admiración hacia estas mujeres, aunque crean que les falta temperamento (Glick y Fiske, 1996, 2011). En contraste, las mujeres que son amas de casa no suponen ninguna amenaza, sino que complementan los roles que hombres y mujeres deben tener en el matrimonio, es decir, el hombre es el que debe trabajar

para aportar estabilidad económica en el hogar, y la mujer es la que debe cuidar del hogar y de la familia.

En consecuencia, tal y como evidencia el reciente estudio de Gutiérrez, Halim, Martínez y Arredondo (2020) los niños y las niñas de tres a los once años ya expresan actitudes sexistas y asumen rasgos estereotipados por el género. Así los niños y las niñas se siguen identificando con los roles asignados a su género. De hecho, diversos estudios que consideran que estos roles de género, los/as niños/as los relacionan tanto con el dominio de los juegos, así como con la representación tipificada de los trabajos (Hilliard y Liben, 2010; Meyer y Gelman, 2016).

Numerosos estudios en la última década en España evidencian que los niveles de sexismo del colectivo adolescente continúan siendo elevados (Garaigordobil y Aliri, 2012; Lemus, Moya y Glick, 2010; De la Osa, Andrés y Pascual, 2013; Rodríguez, Lameiras y Carrera, 2015; Fernández, Cuadrado y Martín, 2020; Carrasco-Carpio, Bonilla-Algovia y Ibáñez Carrasco, 2021). Así, en la mayoría estudios internacionales y nacionales son los chicos o los hombres adultos quienes obtienen las mayores puntuaciones en el sexismo hostil al compararlos con las chicas o mujeres adultas (Glick y Fiske, 2011; Rodríguez et al., 2015; Carrasco-Carpio et al., 2021; Rodríguez-Castro, Martínez, Alonso, Carrera y Adá, 2021). En relación a los niveles de sexismo benevolente se encuentra mayor variabilidad en las diferencias en función al género. Nos encontramos ante diferentes escenarios. En unos estudios no se detectan diferencias en el nivel de sexismo benevolente entre chicos/hombres y chicas/mujeres (Rodríguez, Lameiras y Carrera, 2015). En otros estudios se ha identificado que son los hombres/chicos los que presentan mayor sexismo benevolente hacia las mujeres (Carrasco-Carpio et al., 2021; Glick y Fiske, 1996; León y Aizpurúa, 2020; Rodríguez, Lameiras, Carrera y Faílde, 2010; Rodríguez, Magalhães y Peixoto, 2010; Rodríguez-Castro et al., 2021).

2. OBJETIVO

Por ello, es importante como una medida de prevención de la violencia de género, evaluar los estereotipos de género, así como las actitudes ambivalentes y los mitos del amor por parte de los chicos y las chicas adolescentes.

3. METODOLOGÍA

3.1. MUESTRA

En este estudio participaron un total de 280 estudiantes de 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º curso) de centros educativos de titularidad pública de la provincia de Ourense (España), de los cuales un 48% eran chicos y un 52% eran chicas, con una media de edad de 15.20 (DT: 1.04).

3.2. INSTRUMENTOS

Se ha utilizado un cuestionario *ad hoc* formado por las siguientes escalas:

- *Variables sociodemográficas* como el género.

- *Escala de Sexismo Ambivalente (*ASI) (Glick y Fiske, 1996; versión española de Rodríguez-Castro et al., 2009). Esta escala está formada por 12 ítems, seis evalúan el Sexismo Hostil y los otros seis, el Sexismo con un rango de respuesta tipo Likert que va de 0 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La fiabilidad obtenida en este estudio fue para la subescala de sexismo hostil (SH) de .80 y para la subescala de sexismo benevolente (SB) de .78.

- *Índice del Rasgo de Feminidad* (Barak y Stern, 1986) que mide la adscripción de cada persona a rasgos de personalidad expresivos, tradicionalmente considerados como rasgos femeninos de personalidad. Esta escala está formada por 10 características que pueden definir a una persona, que se responden con una escala tipo Likert que va desde 1 (nunca) a 7 (siempre). Las mayores puntuaciones se asocian con una mayor adscripción a

rasgos expresivos. La fiabilidad obtenida en este estudio en la escala de Feminidad fue de .80.

- *Índice del Rasgo de* Masculinidad (Barak y Stern, 1986) que mide la adscripción de cada persona a rasgos de personalidad instrumentales, características tradicionalmente asignadas a los hombres. Esta escala está formada por 10 características que pueden definir a una persona, que se responden con una escala tipo Likert que va desde 1 (nunca) a 7 (siempre). Las mayores puntuaciones se asocian con una mayor adscripción a rasgos instrumentales. La fiabilidad obtenida en este estudio en la escala de Masculinidad fue de .79.

- *Escala de Mitos hacia el Amor* (Bosch et al., 2007; en la versión de adolescentes de Rodríguez-Castro et al., 2013). Esta escala de 7 ítems está formada por dos subescalas: Mito de la idealización del amor que abarcaría los siguientes mitos: el de la media naranja, el de la omnipotencia, el de la perdurabilidad, el del emparejamiento y el de los celos; y, la subescala del Mito de la vinculación amor-maltrato. La respuesta es de tipo Likert que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Las mayores puntuaciones indican una mayor aceptación de los mitos. Las fiabilidades obtenidas fueron en el Mito del amor romántico de .78 y en el mito de la vinculación amor-maltrato .82 en el segundo.

3.3 PROCEDIMIENTO

Para la participación en el estudio se seleccionaron centros educativos de titularidad pública de Educación Secundaria de la provincia de Ourense (España). Una vez que indicaron su aceptación de participar, se les informó con mayor detalle del objetivo del estudio y se les mostró el cuestionario. De forma que contamos para la administración del cuestionario con el consentimiento informado pasivo tanto del equipo de dirección como de tutores/as y profesorado implicado de los centros educativos. El día de la implementación del cuestionario se informó al estudiantado del carácter voluntario, anónimo y confidencial de los

datos recogidos. El cuestionario fue aplicado en los centros educativos durante el horario lectivo y el tiempo de aplicación fue de 20 minutos.

3.4 ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos sobre las características sociodemográficas de la muestra total. Se evaluó la prevalencia de las variables estudiadas y se calcularon las diferencias de medias con la prueba t-de Student en función al género en relación a las escalas del estudio. Finalmente, se procedió a calcular las correlaciones bivariadas entre las escalas.

4. RESULTADOS

Para analizar los rasgos estereotipados del género tanto en chicos como en chicas se calcularon las medias obtenidas tanto en el rasgo de instrumentalidad como en el de Expresividad. Tal y se observa en la tabla 1, comprobamos que los chicos siguen adscribiéndose a rasgos más instrumentales ($t=-3.209$; $p<.001$) mientras que las chicas se adscriben a rasgos más expresivos ($t= 3.87$; $p<.001$). A pesar de que nos encontramos que tanto la media de chicos como la de chicas en ambos rasgos la diferencia no es muy grande.

Otra de las medidas que evaluamos es el nivel de sexismo ambivalente que muestran los chicos y las chicas adolescentes (ver Tabla 1). Nos encontramos altos niveles de sexismo en general. Los chicos son los que obtienen las mayores puntuaciones en sexismo hostil frente a sus compañeras ($t= -4.57$; $p<.001$). Mientras que tanto chicos como chicas muestran altos niveles de sexismo benevolentes sin que existan diferencias significativas.

En relación a los mitos del amor estereotipados (ver Tabla 1), las chicas presentan una visión más idealizada del amor que sus compañeros ($t= 3.45$; $p<.001$). Mientras que los chicos tienden a aceptar el mito de la vinculación amor-maltrato frente a sus compañeros ($t=-1.03$; $p<.05$). No obstante, al observar las medias, encontramos con

niveles altos en relación al mito del amor idealizado y con niveles bajos en relación al mito de la vinculación del amor-maltrato.

***TABLA 1**. Diferencias de medias en función al género relación a los estereotipos de género, el sexismo y los mitos hacia el amor.*

	Chicos	Chicas	t	p
	Media (DT)	Media (DT)		
Escala Rasgos de Instrumentalidad	4.94 (1.12)	4.20 (1.22)	-3.209	.001
Escala Rasgos Expresividad	5.40 (1.10)	5.89 (.80)	3.87	.001
Escala de Sexismo Ambivalente				
Sexismo Hostil	3.25 (1.15)	2.42 (.92)	-4.57	.001
Sexismo Benevolente	3.47 (1.01)	3.62 (1.19)	1.96	.060
Escala de Mitos del Amor				
Mitos del Amor Idealizado	3.43 (.90)	3.80 (.70)	3.45	.001
Mito de la vinculación Amor-Maltrato	1.40 (.72)	1.28 (.44)	-1.03	.05

Nota: DT: desviación típica; t: prueba t-student; p: nivel de significación
Fuente: elaboración propia

En cuanto a las relaciones entre las escalas (ver Tabla 2) nos encontramos que la instrumentalidad correlaciona fuertemente con el sexismo hostil ($r=.29$; $p<.01$) y correlaciona más débilmente con el mito de la vinculación amor-maltrato ($r=.10$; $p<.05$). De forma que las personas que asumen los rasgos más instrumentales son más sexistas hostiles y aceptan el mito de la vinculación amor-maltrato. Mientras que la expresividad correlaciona positiva y fuertemente tanto con sexismo benevolente ($r=.34$; $p<.01$) como con el mito de amor idealizado ($r=.48$; $p<.01$) y negativamente se relaciona con el mito de la vinculación amor-maltrato ($r=-.18$; $p<.01$). Así, las personas más expresivas son más sexistas

benevolentes, aceptan el mito del amor idealizado y rechazar el mito de la vinculación amor-maltrato.

Por su parte el sexismo hostil correlaciona positivamente con el sexismo benevolente (r=.29; p<.01). A su vez, correlaciona positivamente con el mito de la vinculación del amor-maltrato (r=.11; p<.05). Esto es, que los más sexistas hostiles suelen aceptar la vinculación del amor con el maltrato. En cuanto al sexismo benevolente correlaciona positiva y fuertemente con el mito del amor idealizado (r=.58; p<.01). De manera que las personas más sexistas benevolentes aceptan el mito del amor idealizado.

***TABLA 2**. Correlaciones entre las escalas de estereotipos de género, sexismo y mitos del amor*

	Instrumentalidad	Expresividad	Sexismo Hostil	Sexismo Benevolente	Mito del amor Idealizado
Instrumentalidad					
Expresividad	.01				
Sexismo Hostil	.29**	-.05			
Sexismo Benevolente	.08	.34**	.29**		
Mito del Amor Idealizado	.07	.48**	.07	.58**	
Mito de la vinculación Amor-Maltrato	.10*	-.18**	.11*	.04	.06

*Significativo al nivel 0,05.
**Significativo al nivel 0,01.

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Partiendo del objetivo inicial de este estudio que fue evaluar los estereotipos de género en el colectivo de adolescentes, nos encontramos tal y como era de esperar y en sintonía con los resultados de estudios previos (Spence y Buckner, 2000; Lameiras, Rodríguez, Calado, Foltz y Carrera, 2007) que los chicos se siguen adscribiendo a rasgos más instrumentales mientras que las chicas se definen con rasgos más expresivos. Obteniendo diferencias significativas tanto en el rasgo de Instrumentalidad como en el rasgo de Expresividad. No obstante, a pesar de estas diferencias, podemos señalar que tanto las medias de chicos como las chicas obtenidas en ambas escalas de Expresividad y de Instrumentalidad son altas y no están muy distanciadas. En la línea del estudio de Rodríguez, Lameiras, Carrera y Magalhães (2010) en el que los y las estudiantes de Educación Secundaria se definen, mayoritariamente, con rasgos más Instrumentales-Expresivos, es decir, que se perciben con características asociadas tanto al rasgo Instrumental relacionado con los hombres como al rasgo Expresivo relacionado con las mujeres.

En relación a la evaluación de las actitudes sexistas ambivalentes de los y las adolescentes de estudio, hemos encontramos altos niveles de sexismo en general. En la línea de estudios nacionales e internacionales (Rodríguez et al., 2010; Rodríguez et al., 2015; Carrasco-Carpio et al., 2021; Rodríguez-Castro et al., 2021) son los chicos adolescentes los que muestran más actitudes sexistas hostiles hacia las mujeres que sus compañeras. Es decir, son los chicos los que siguen considerando a las mujeres inferiores que a los hombres. Sin embargo, a pesar de que tanto chicas como chicos presentan un alto nivel de sexismo benevolente, entre ambos no se han encontrado diferencias significativas. Esto quiere decir que chicos y chicas consideran que las mujeres no son inferiores a los hombres, pero son diferentes por ello, es necesario cuidarlas y protegerlas (Glick y Fiske, 2011). Este alto nivel de sexismo en adolescentes es la base de la reproducción de las desigualdades entre hombres y mujeres en la sociedad (Bonilla-Algovia, 2021).

Otro de los constructos que se han evaluado en este estudio son la aceptación de los mitos del amor en los y las adolescentes. En la línea de lo

esperado y en consonancia con otros estudios centrados en el colectivo de adolescentes (Subirits y Castells, 2007; Rodríguez et al., 2013a), los resultados de este estudio confirman que las chicas siguen mostrando una visión más idealizada del amor romántico que sus compañeros. Mientras que los chicos suelen aceptar el mito de la vinculación amor-maltrato, siguen justificando la violencia en la pareja como actos de amor.

También se han analizado las relaciones entre los rasgos estereotipados por el género, el sexismo ambivalente y los mitos hacia el amor en los y las adolescentes. Hemos encontrado, por un lado, que las personas que se adscriben a características instrumentales son las que presentan mayor nivel de sexismo hostil y también son las aceptan en mayor medida el mito de la vinculación amor-maltrato. Por otro lado, las personas que se definen con rasgos más expresivos muestran mayores niveles de sexismo benevolente y también muestran mayor rechazo al mito que justifica la violencia como una forma de expresar amor.

Otro de los resultados que se han identificado es que los chicos y chicas más sexistas hostiles suelen aceptar la vinculación del amor con el maltrato. Mientras que los chicos y chicas con mayor nivel de sexismo benevolente muestran una mayor aceptación del mito idealizado y romántico del amor. En esta línea, el estudio de Lee, Fiske, Glick y Chen (2010) evidencia que tanto el sexismo hostil como el sexismo benevolente están estrechamente relacionadas con las preferencias sobre la pareja "idealizada". De forma que, en la ideología de género, el poder y la formación de las relaciones románticas idealizadas van juntas, siendo la ideología hostil un privilegio para la parte poderosa y privilegiada de la pareja, los hombres, y la ideología benevolente implica que las mujeres aceptan el refuerzo por parte de su pareja masculina sobre el papel subordinado que deben ejercer (Lee et al., 2010). Por su parte, también la literatura científica ha identificado al sexismo hostil como un importante predictor de la violencia hacia las mujeres tanto en el plano offline como online (Rodríguez et al., 2010; Rodríguez et al., 2021); mientras que el sexismo benevolente asume su vertiente protectora hacia la mujer que acepta su rol tradicional de esposa y madre (Allen, Swan y Raghavan, 2009).

6. CONCLUSIONES

Nuestros resultados han evidenciado como los y las adolescentes tienen interiorizados los estereotipos de género, las actitudes sexista ambivalentes, así como las visiones estereotipadas del amor. Para combatir la violencia de género que hunde sus raíces en el patriarcado es necesario atacar sus cimientos que son los estereotipos de género y las actitudes sexistas que se transmiten a través de la socialización de los chicos y chicas adolescentes (Lameiras et al., 2010).

Consideramos importante como una medida de prevención de la violencia de género, que desde el sistema educativo, se promueva educar a los chicos y a las chicas en un modelo relación basado en la "igualdad". Para ello, se hace imprescindible llevar a cabo una reformulación del amor (Bosch et al., 2006), ubicándolo en un espacio desmitificado y real, en la que las partes implicadas estén en igualdad de condiciones y que asuman como propios valores como el respeto, la confianza y el compromiso emocional.

Así, tanto docentes como madres/padres como una medida de prevención frente a la violencia en las relaciones de pareja de los y las adolescentes, debemos trabajar de forma conjunta para combatir los estereotipos de género y las actitudes sexistas. También es necesario aportarles las herramientas necesarias para resituar el amor en la vida de la mujer que ocupa un lugar central, y convirtiéndose en su zona más vulnerable ya que las mujeres construimos nuestra identidad y nos socializamos en un yo en relación y de cuidado hacia los otros (Lagarde, 2005). Por ello, saber situarse en el amor conlleva un trabajo de crecimiento personal para no confundir el amor con otras expresiones como la posesión, la opresión, la anulación (Sanz, 1995).

Por lo tanto, es esencial, educar a los chicos y a las chicas en un modelo de convivencia y de relación basado en la "coeducación" y en las "relaciones saludables" en las que se asumen valores como el respeto, la confianza, la tolerancia, el apoyo, la honestidad, la libertad personal, sin invasiones en el espacio del otro, la reciprocidad y en donde los conflictos se resuelven a través de la negociación y de la búsqueda conjunta de soluciones.

7. REFERENCIAS

Allen, C., Swan, S., & Raghavan, C. (2009). Gender Symmetry, Sexism, and Intimate Partner Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 24/11, 1816-1834.

Altable, C. (2000). *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Miño y Dávila Editores.

Barak, B., & Stern, B. (1986). Subjective age correlates: a research note. *The gerontologist*, 26(5), 571-578.

Barrón, A., Martínez, D., De Paul, P., & Yela, C. (1999). Romantic beliefs and myths in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 2, 64-73.

Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Paidós Contextos.

Bonilla-Algovia, E. (2021). Acceptance of ambivalent sexism in traineeeachers in Spain and Latin American countries. *Anales de Psicología*, 37(2). http://dx.doi.org/10.6018/analesps.37.408171

Bosch, E., Ferrer, M. V., García, M. E., Ramis, M. C., Mas, M. C., Navarro, C., & Torrens, G. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Instituto de la Mujer.

Bosch, E., Ferrer, V. A., & Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal.* Antrophos.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Carrasco-Carpio, C., Bonilla-Algovia, E., & Ibáñez Carrasco, M. (2021). Sexismo ambivalente en adolescentes de Castilla-La Mancha1 Ambivalent sexism in adolescents from Castilla-La Mancha. *Revista de Educación*, 392, 97-121.

De la Osa Escudero, Z., Andrés Gómez, S., & Pascual Gómez, I. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education,* 3(3), 265-275.

De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender*. University Press.

Eagly, A. (1995). The science and politics of comparing women and men. *American Psychologist*, 50(3), 145-158.

Ferrer, V., Bosch, E., & Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de psicología,* 9, 7-31.

Ferrer, V., Bosch, E., Navarro, C., Ramis, M., & García, E. (2008). El concepto del amor en España. *Psicothema,* 20*,* 589-595

Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents' educational level, and sexist attitudes in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 592–603. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38870.

Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491.

Glick, P., & Fiske, S.T. (2011). Ambivalent sexism revisited. Psychology of Women Quarterly, 35(3), 530-535. http://doi.org/10.1177/0361684311414832

Gutierrez, B. C., Halim, M. L. D., Martinez, M. A., & Arredondo, M. (2020). The heroes and the helpless: The development of benevolent sexism in children. *Sex Roles*, 82(9), 558-569. https://doi.org/10.1007/s11199-019-01074-4

Herrera, M. A., & Expósito, F. (2005). Ideología de género, control de recursos y obligaciones sociales como bases de poder predoctoras de la violencia doméstica. En J. R. Martínez & R. García (Eds*.), Psicología social y problemas sociales* (pp. 271-278). Biblioteca Nueva.

Hilliard, L. J., & Liben, L. S. (2010). Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development*, 81(6), 1787–1798. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01510.x

Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida*. Horas y Horas.

Lameiras, M., López, W., Rodríguez, Y., D´Avila, M. L., Lugo, I., Salvador, B. C. M., Mineiro, E., & Granejo, M. (2002). La ideología del rol sexual en países iberoamericanos. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 20, 37-43.

Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2010). La violencia sexual contra las mujeres: abordaje psicosocial. En M. Lameiras & I. Iglesias (Eds.), *Violencia de género. La violencia sexual a debate (*pp. 13-50). Tirant lo Blanch.

Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y Salud. El estudio de la sexualidad humana desde la perspectiva de género*. Servicio Publicaciones Universidad de Vigo.

Lameiras, M., Rodríguez, Y., Calado, M., Foltz, M., & Carrera, M. V. (2007). Expressive-Instrumental traits and sexist attitudes among Spanish university Professors. *Social Indicators Research*, 80, 583-599.

Lee, T. L., Fiske, S. T., & Glick, P. (2010). Ambivalent Sexism in Close Relationships: (Hostile) Power and (Benevolent) Romance Shape Relationship Ideals. *Sex Roles*, 62, 583-601.

Lemus, S., Moya, M., & Glick, P. (2010). When contact correlates with prejudice: Adolescents' romantic relationship experience predicts greater benevolent sexism in boys and hostile sexism in girls. Sex Roles, 63(3), 214-225. https://doi.org/10.1007/s11199-010-9786-2

León, C. M., & Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios?: Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XXI*, 23(1), 275-296. https://doi.org/10.5944/educxx1.23629

Levinton, N. (1999). El superyo femenino. *Aperturas Psicoanalíticas, 1*, 1-17.

Meyer, M., & Gelman, S. A. (2016). Gender essentialism in children and parents: Implications for the development of gender stereotyping and gender-typed preferences. *Sex Roles*, 75(9-10), 409-421. https://doi.org/10.1007/s11199-016-0646-6.

Moya, M. (1998). Estereotipia de género. En R. A. Baron & D. Byrm, *Psicología Social* (pp. 208-211). Prentice Hall.

Pastor, R. (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En J. Fernández (Eds.) *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp.217-246). Pirámide.

Rodríguez, Y. Lameiras, M., & Carrera, M. V. (2015). Amor y Sexismo: una peligrosa relación en los y las adolescentes gallegos/as. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación,* 2, 011-014. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.02.234

Rodríguez, Y., Lameiras, M., & Carrera, M.V. (2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. *Psicogente,* 12(22), 284-295.

Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Failde, J. M. (2009). Las actitudes hacia la violencia de género y el sexismo en una muestra de población gallega. *Investigación, cultura, ciencia y tecnología*, 2, 32-37.

Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Magalhães, M. J. (2010). Los rasgos expresivos e instrumentales de la comunidad educativa española: estudiantes, padres/ madres y docentes. *SUMMA Psicológica UST,* 7(2), 75-82.

Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Magalhães, M.J., (2012). Estereotipos de género y la imagen de la mujer en los Mass Media. En I. C. Iglesias y M. Lameiras (Eds.), *Comunicación y justicia en violencia de género* (pp. 37-69). Tirant lo Blanch.

Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Vallejo, P. (2013a). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor: las creencias de los y las adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 157-168.

Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Vallejo, P. (2013b). Validación de la Escala de Actitudes hacia el Amor en una muestra de adolescentes. *Revista de Estudios de Psicología*, 34(2), 209-219.http://dx.doi.org/10.1174/021093913806751429

Rodríguez, Y., Magalhães, M.J., & Peixoto, J. M. (2010). Sexismo ambivalente: actitudes y creencias hacia la violencia de género. *Revista Ártemis*, 11, 133-139.

Rodríguez-Castro, Y., Martínez, R., Alonso, P., Adá, A., Carrera, M. V. (2021). Intimate Partner Cyberstalking, Sexism, Pornography and Sexting in Adolescents: New Challenges for Sex Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4). https://doi.org/10.3390/ijerph18042181

Sanz, F. (1995). *Los Vínculos Amorosos. Amor desde la identidad en la terapia de reencuentro*. Kairós.

Spence, J. T., & Buckner, C. (2000). Instrumental and expresive traits, trait stereotypes, and sexist attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 44-62.

Stevenson, R. F. (2015). Predictors of ambivalent sexist attitudes toward women in a latter-day saint (LDS) adult sample: A test of Glick and Fiske's ambivalent sexism theory. Dissertation Abstracts International. *Humanities and Social Sciences*, 76(3-AE).

Subirats, M., & Castells, M. (2007). *Mujeres y hombres: ¿un amor imposible?* Alianza Editorial.

Yela, C. (2000). *El amor desde la perspectiva de la Psicología Social.* Pirámide.

Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 263-269.

Yubero, S., & Navarro, R. (2010). Socialización de género. En L.V. Amador & M. C. Monreal (Eds.), *Intervención social y género* (pp. 43-72). Narcea.

SECCIÓN III

IDENTIDADES Y MASS-MEDIA

LA REPRESENTACIÓN DE LA INJUSTICIA SOCIAL A TRAVÉS DE LA FICCIÓN TELEVISIVA: ‘DEAR WHITE PEOPLE COMO ESTUDIO DE CASO

AURORA FORTEZA MARTÍNEZ
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

El actual ecosistema audiovisual ha variado enormemente en relación a como se conocía hasta hace unos años. Con la llegada y asentamiento de las plataformas de vídeo bajo demanda han provocado que la audiencia se haya diversificado enormemente, ya que tienen a su disposición una gran cantidad de contenidos audiovisuales que pueden ver cuándo y dónde quieran. Tal y como afirman Montaña et al., (2020), las plataformas de vídeo bajo demanda, también conocidas como OTT (Over The Top), así como la televisión de pago se han asentado dentro de la realidad audiovisual actual, llegando a cuestionar los elementos convencionales de distribución de contenidos audiovisuales

Uno de los productos que más se han beneficiado de la situación actual han sido, sin lugar a dudas, las series de televisión, ya que su creación, producción, promoción y distribución se han visto incrementada gracias a dichas plataformas.

Según explican Claes & Deltell, “los espectadores televisivos se alejan de los programas masivos y see ubican en espacios cada vez más pequeños delimitados por gustos, modas y tendencias propias” (2015, p. 133). Como consecuencia de todos estos cambios, existe un factor determinante que ha sido fundamental para generar esta transformación: Internet, donde la audiencia ha comenzado a alterar sus costumbres audiovisuales y formas de expresarse, lo cual va a repercutir de manera directa en el mundo del broadcasting convencional (Gallego, 2013).

Cabe destacar que el uso y empleo de las diferentes tecnologías existentes en la actualidad por parte de la sociedad es un hecho evidente y que ha resultado ser muy popular, debido a que son ellos, los espectadores, directamente qué quieren ver, así como cuándo y dónde están dispuestos a deleitarse viendo su programación preferida (Ojer & Capapé, 2012), sin tener que depender de un horario preestablecido para poder verlos. De acuerdo con los últimos informes realizados, AIMC (2019) explica que el 90% de los ciudadanos españoles suelen usar sus dispositivos móviles para acceder a Internet, seguido por el ordenador portátil (68,7%), un ordenador de mesa (55,9%) y, por último, la Tablet (47,7%).

Son numerosas las circunstancias que han conllevado a la actual realidad audiovisual, siendo algunas de ellas la llegada de Internet, la merma y el detrimento del poder de la publicidad, así como la saciedad de esta, y, por último, la desintegración y el fraccionamiento de los espectadores (Núñez et al., 2020), siendo todas estas circunstancias el origen y consecuencia de buscar diferentes estrategias que puedan enganchar el público (Méndiz-Noguera, 2017). Hoy en día, tal y como explican Pérez et al., los individuos "no se conforman con conectarse, quieren participar cada vez más, y acuden a la Red porque ésta les ofrece nuevos mecanismos de acción, colaboración o reivindicación con los que compartir información" (2013, p. 678).

1.1. Las plataformas de vídeo bajo demanda en el ecosistema audiovisual

La llegada de Internet, además de las Redes Sociales han generado numerosas transformaciones ya no sólo en la televisión convencional, sino también en la manera en la que la audiencia ve e interactúa con los contenidos audiovisuales, hecho que ha provocado que se establezca lo que se ha llegado a conocer como la "televisión líquida" (Quintas-Froufe & González-Neira, 2016), generando un nuevo término para denominar a los espectadores: la audiencia social (Giglietto & Selva, 2014; Claes & Deltell, 2015; Lin et al., 2016) o, también, audiencia en diferido (Gallardo-Camacho & Sánchez-Sierra, 2017).

La manera que tiene la audiencia de ver contenidos audiovisuales se ha modificado de manera radical en los últimos tiempos, donde el conocido *big data* ha provocado que se active el ritmo de consumo y que se pueda conocer, con antelación, cuáles van a ser los elementos que van a gozar de reconocimiento y cuáles no, siendo el mayor ejemplo de este caso el gigante Netflix (Del-Pino-Romero & Aguado, 2012), siendo esta empresa estudiada por numerosos investigadores a nivel científico con el firme propósito de dar a conocer cuáles son sus maniobras y diligencias de marca (Mayorga-Escalada, 2019), o identificar su estructura de negocio, transformación y desarrollo (Izquierdo-Castillo, 2015; Heredia-Ruiz, 2017), entre otros muchos factores.

Es un hecho que las plataformas de vídeo bajo demanda han incrementado sus números de suscriptores en los últimos años, ya que en el año 2015 se podía confirmar cómo el número de usuarios abonados a dichas plataformas cercano al 38% del total de los hogares (AIMC, 2019). Sin embargo, desde la llega de la plataforma Netflix a España con el fin de convertirse en un instrumento y medio de distracción, diversión y pasatiempo, llegando a modificar enormemente este sector en la realidad audiovisual española, hecho que ha provocado que hayan llegado otras plataformas diferentes y como consecuencia de su llegada, se han establecido una serie de "convergencias y alianzas inesperadas en los grupos mediáticos tradicionales (Pérez-Rufí, 2020, p. 257).

1.2. Las series de televisión para adolescentes o *Teen Series*

Las series de televisión para adolescentes, también conocidas como *teen series* han cobrado especial protagonismo y relevancia en este siglo XXI, llegando a asentarse como un género televisivo de gran calado entre los telespectadores por diferentes razones de carácter social, tecnológico y económico (Ross & Stein, 2008; Wee, 2008; García-Muñoz & Fedele, 2011a, 2011b). Este tipo de género televisivo se encuentra enmarcado dentro de una categoría general a nivel cultural, siendo este tipo de ficción seriada dirigida al público juvenil como un tipo de programación que posee una serie de características básicas, las cuales se estructuran en torno a su contenido, a su audiencia, así como al perfil sociodemográfico de los personajes (Ross & Stein, 2008), llegando a

convertirse este tipo de series de ficción, según lo expuesto por García-Muñoz & Fedele, como uno de los "contenidos estrella del mercado mediático" 2011a, p. 134).

Este tipo de contenidos dirigido al público adolescente es una realidad constatada a nivel de producciones internacionales, donde los jóvenes tienden no solo a colaborar, sino también a participar en diferentes escenarios que integran los diferentes ámbitos de su desarrollo personal, académico y social, hecho que les ha concedido el calificativo de Generación Y, lo cual les lleva a favorecer sus aspectos madurativos según aquello que ven a través de los protagonistas de las series que ven, ya que se convierten en verdaderos modelos en todos los aspectos, tanto a nivel social como físico (Jinadasa, 2015).

De acuerdo con lo que expone Galán-Fajardo, la utilización de diferentes roles dentro del contexto de enmarcar y singularizar a los personajes que aparecen en las series de televisión "son un recurso esencial para generalizar y reiterar atributos sobre grupos sociales contribuyendo a la creación, en el espectador, de prejuicios y opiniones predeterminadas" (2006, p. 65). Según lo que explica Martínez (1998), los estereotipos suelen ser usados con mucha frecuencia dentro del mundo audiovisual, debido a que, en gran medida, contribuyen a crear los aspectos a nivel psicológico de los personajes, a pesar de que no se integran en este terreno aquellos aspectos más complicados y difíciles de exponer, llevando a perfilar solo los que resultan más importantes.

A través de la generación de los diferentes roles de los personajes que se produce en las series de televisión va a posibilitar que se establezcan diferentes jerarquías atribuibles al individuo, las cuales van a permitir que se establezcan distinciones entre ellos, escogiendo solo las características y peculiaridades más relevantes, hecho que va a permitir que se establezcan claras diferencias entre los personajes (Martínez, 1998; Galán-Fajardo, 2006).

En la actualidad, existe una gran cantidad de estudios e investigaciones realizados que giran alrededor de los roles y estereotipos que se muestran en la ficción seriada televisiva, las cuales aluden a aspectos tales como la identificación de patrones de género (Galán-Fajardo, 2007;

Figueras-Maz et al., 2014), la identificación sexual (Masanet et al., 2012), o las relaciones de pareja (Medina & Rodrigo, 2009), destacando el gran impacto que todos estos estudios presentan ante las series de televisión, destacando sobre cualquier otro género.

Es un hecho que la fascinación y atracción que sienten los investigadores por la etapa adolescente y sus lazos de unión con la ficción televisiva ha granjeado una enorme curiosidad a lo largo de los años. Claro es el ejemplo de Buckingham (1987), Fedele & García-Muñoz (2010) o Bermejo (2012), por citar algunos ejemplos, son algunos de los grandes representantes de los estudiosos que han realizado grandes labores investigativas dentro de este terreno, ya no solo en los vínculos de unión que presentan los jóvenes con este tipo de programas, sino también en determinar el grado de relación e implicación que tienen las series a la hora de formar la personalidad de los más jóvenes.

Es por ello que cabe resaltar la relevancia de saber cómo se elaboran dichos personajes ya que, según explican Medina & Rodrigo, estas características tienen una gran repercusión entre los telespectadores que los ven, ya que

> "A través de la ficción se exponen temas ante los cuales la opinión pública puede mantenerse indiferente, ambivalente o contraria. El riesgo que se corre es el de concentrarse en esquemas estereotipados que van condensando un conjunto de contenidos unitarios y simplificadores (2009, p. 85)".

2. OBJETIVOS

Para el presente estudio de investigación se ha establecido un objetivo general, así como dos objetivos específicos.

2.1. Objetivo general

- Identificar cuáles son las principales formas de discriminación que se pueden llevar a cabo entre los adolescentes por cuestiones de raza en la serie *Dear White People*

2.2. Objetivos específicos

- Identificar cuáles son los principales rasgos y peculiaridades de los personajes protagonistas de la serie
- Conocer las temáticas principales que se generan en torno a la serie analizada

3. METODOLOGÍA

Con el fin de continuar con investigaciones ya realizadas sobre la influencia que tienen las series de televisión cuando muestran casos de discriminación. Es por ello que se ha optado por estudiar la serie producida, distribuida y emitida por la plataforma Netflix *Dear White People.*

Con el objetivo de profundizar en los casos de discriminación a personas de raza negra en la actualidad a través de la ficción seriada televisiva que se emite en la actualidad, del mismo modo que se desea analizar cómo los personajes que se muestran en la serie, lo cual plantea la necesidad de realizar una investigación de carácter cualitativo mediante el análisis de contenidos y personajes, ya que, tal y como expresa Igartua-Perosanz, este tipo de estudios brindan la oportunidad de "abordar científicamente el análisis de los mensajes (cualquiera que sea su naturaleza), comprender su génesis y proceso de formación, y obtener descripciones precisas de su estructura y componentes" (2006, p.180).

Para el corpus de análisis, se ha escogido la serie de televisión *Dear White People* (Netflix: 2017 – 2021), cuyo género es la comedia, tanto en su vertiente satírica como dramática, siendo esta una serie original de Netflix. La historia transcurre en una universidad de Estados Unidos, concretamente en la Universidad de Winchester, donde narra la vida de diferentes estudiantes afroamericanos. Consta de 3 temporadas ya estrenadas, con un total de 30 episodios, donde cada una de las temporadas tiene 10 episodios, con una duración aproximada de 30 minutos, y cada uno de ellos tiene como protagonista a un estudiante, donde se narra algún episodio de discriminación racista hacia él. Esta serie se basa en una película homónima que se estrenó en el año 2014.

Se va a realizar un estudio de siete de los personajes principales, siendo estos tres chicas y cuatro chicos, a través de los cuales se narran casos de discriminación a personas de origen afroamericano. A la hora de realizar el análisis de un personaje, es necesario tener en cuenta que este tiene que tener una presencia visual dentro del contexto de la ficción seriada, así como entrar a formar parte de los diálogos que se establecen entre otros personajes (Koeman et al., 2007).

Para realizar el presente estudio de investigación, además de haber visualizado todos los capítulos de la serie con el propósito de realizar un estudio no solo de los personajes y de los temas que versan en torno a la discriminación, se ha realizado una amplia revisión bibliográfica que va a asentar las bases teóricas necesarias sobre las cuales se va a asentar esta investigación.

A continuación, se especifican cuáles son los episodios que conforman el corpus de estudio, donde se incluyen datos básicos como número de temporada, número de episodio, título y el personaje principal en torno al cual gira el episodio (Tabla 1).

***TABLA 1**. Capítulos de la serie Dear White People*

Número de temporada	Número de episodio	Título	Personaje principal del capítulo
1	*1*	*Capítulo I*	*Samantha*
1	*2*	*Capítulo II*	*Lionel*
1	*3*	*Capítulo III*	*Troy*
1	*4*	*Capítulo IV*	*Coco*
1	*5*	*Capítulo V*	*Reggie*
1	*6*	*Capítulo VI*	*Samantha*
1	*7*	*Capítulo VII*	*Gabe*
1	*8*	*Capítulo VIII*	*Lionel*
1	*9*	*Capítulo IX*	*Coco*
1	*10*	*Capítulo X*	*Ninguno*
2	*1*	*Capítulo I*	*Samantha*
2	*2*	*Capítulo II*	*Reggie*
2	*3*	*Capítulo III*	*Lionel*
2	*4*	*Capítulo IV*	*Coco*
2	*5*	*Capítulo V*	*Joelle*

2	*6*	*Capítulo VI*	*Lionel*
2	*7*	*Capítulo VII*	*Troy*
2	*8*	*Capítulo VIII*	*Gabe*
2	*9*	*Capítulo IX*	*Samantha*
2	*10*	*Capítulo X*	*Ninguno*
3	*1*	*Capítulo I*	*Al*
3	*2*	*Capítulo II*	*Joelle*
3	*3*	*Capítulo III*	*Samantha*
3	*4*	*Capítulo IV*	*Troy*
3	*5*	*Capítulo V*	*Coco*
3	*6*	*Capítulo VI*	*Gabe*
3	*7*	*Capítulo VII*	*Lionel*
3	*8*	*Capítulo VIII*	*Brooke*
3	*9*	*Capítulo IX*	*Ninguno*
3	*10*	*Capítulo X*	*Reggie*

Fuente: elaboración propia

En lo que al instrumento de recogida de la información se refiere dentro de la metodología cualitativa, se ha realizado un análisis de contenido el cual se sustenta sobre un punto de vista interpretativo, estando este sustentando y aclarado por Berelson (1952), quien lo explica como una herramienta sencilla, justa y neutra, del mismo modo que se ha explicado que tiene unas bases metódicas y sistematizadas sólidas. Este análisis se ha podido llevar a cabo una vez que se han visionado todos los capítulos que han sido estrenados hasta la fecha de la serie *Dear White People*, siendo estos un total de 30, lo cual va a posibilitar realizar una correlación entre los personajes analizados y los casos de discriminación que ocurren hacia ellos.

4. RESULTADOS

Se va a comenzar este análisis de resultados con los personajes femeninos que conforman el corpus de esta serie, los cuales son Samanta White, Joelle Brooks y Coco Corners. A continuación, se procederá a analizar los cinco personajes masculinos, los cuales son Lionel Higgins, Reggie Green, Troy Fairbanks y, por último, Gabe Mitchell.

4.1. Personajes femeninos

Samanta White, también conocida por su apócope Sam e interpretada por la actriz Logan Browing, es el personaje principal de la serie y es estudiante de periodismo de la Universidad de Winchester. Es la jefa de la casa Amstrong – Parker y una líder activista de la Asociación de Estudiantes Negros de la universidad. Es una chica atractiva y mantiene una relación amorosa con su compañero Gabe Mitchell, un chico de raza blanca.

En relación a su historia personal, es hija de una familia acomodada y feliz, donde su padre es de raza blanca y su madre de raza negra. Siempre fue buena estudiante, una apasionada lectora y trataba de dar en todas las ocasiones lo mejor de si misma. Esto le hace llegar a estudiar en la universidad la carrera que deseaba hacer desde niña. Con respecto a su carácter, es habladora, sincera, directa y se siente orgullosa de liderar la campaña activista a favor de los derechos de las personas de color. A pesar de que está comprometida con la causa y es alabada por ello entre sus amigos, compañeros y conocidos, en numerosas ocasiones ha sido atacada por querer complacerse en exceso por defender los derechos de las personas negras por el simple hecho de tener un padre blanco y querer demostrar que eso no es un impedimento. Es la responsable de un programa de radio de la universidad, el cual lleva por título *Dear White People,* a través del cual aprovecha para recriminar y reprochar todos aquellos ataques discriminatorios y racistas que sufren los alumnos de color.

Coco Corners es una estudiante de Económicas en la Universidad de Winchester y es la tesorera de la Asociación para la Coalición de la Igualdad Racial. La actriz que da vida a este personaje es Antoinette Robertson.

En su infancia vivió en Chicago, lugar donde sufrió graves casos de violencia por ser de raza negra, hecho que le marcó enormemente en su carácter y personalidad. Al llegar a la universidad, se une a la asociación Alpha Delta Rhos con el único fin de ser popular y poder, asimismo, llamar la atención de los chicos. En relación a su carácter y personalidad, debido a los ataques y acoso vividos durante su infancia,

en la época universitaria decide relacionarse con personas de raza blanca con el único propósito de ser aceptada e integrada en la sociedad. También considera a Samantha White como su amiga por el simple hecho de que el padre de esta es blanco y, además, mantiene una relación sentimental con Gabe Mitchell, que también es blanco.

Joelle Brooks, papel interpretado por la actriz Ashley Blaine Featherson, también acude a clases a la Universidad de Winchester y es la sub directora del programa que se emite en la radio de la universidad *Dear White People*.

Proviene de una familia acomodada, donde su padre es médico y su madre es abogada. Se gradúa en la etapa de secundaria con las mejores calificaciones de su promoción. Al entrar en la universidad, es admitida para formar parte de la casa de Armstrong – Parker, así como también se une en la Asociación de Estudiantes Negros. Es de la opinión de que en esta asociación pueden ser admitidos también alumnos que sean de raza blanca. Realiza reuniones con el fin de organizar protestas con el fin de concienciar a la comunidad universitaria de los casos de racismo que se producen en la sociedad. Joelle es afable, extrovertida, ingeniosa, leal y también ambiciosa. Además, se siente orgullosa de ser una activista en pro de las causas a favor de las personas de origen afroamericano. No le gusta involucrarse en conflictos y esto le lleva, en ocasiones, a dar un paso atrás a favor de sus amigos. Esto le lleva, incluso, a negar sus sentimientos por algún chico con el único propósito de que su mejor amiga, Samantha White, pueda conocerle.

4.2. Personajes masculinos

Lionel Higgins es estudiante de periodismo en la Universidad de Winchester y el redactor jefe del periódico *El Independiente* de dicho centro educativo. El actor que encarna a este personaje en la serie es DeRon Horton.

Durante su infancia vive con su madre y es considerado como un gran estudiante, algo que le provoca durante su etapa en el colegio y el instituto graves problemas de acoso escolar. Esta realidad provoca que no reconozca su homosexualidad abiertamente. En relación a su carácter,

es tímido, característica que le lleva a mostrar cierto nerviosismo y ansiedad cuando realiza entrevistas para el periódico en el que trabaja. Se muestra reacio a mostrar sus sentimientos cuando trata de reconocer que sufrió ataques homófobos en su infancia por el simple hecho de ser negro y homosexual. En la universidad se siente integrado y feliz de poder reconocer abiertamente su condición sexual y poder, de ese modo, comenzar a tener relaciones con otros chicos.

Troy Fairbanks cursa estudios de Ciencias Políticas en la Universidad de Winchester y es elegido como presidente del comité estudiantil de dicha universidad, así como el responsable máximo de la Asociación Estudiantil por la Igualdad Racial. El actor que desempeña este papel es Brandon P. Bell.

Es el hijo único del rector de la Universidad Walter Fairbank. La educación de Troy desde que era pequeño corre a cargo de su padre, que es quien le enseña cómo actuar y comportarse en sociedad, y tiene grandes aspiraciones para su hijo y pretende que sea un gran abogado de prestigio cuando acabe sus estudios. Lidera diferentes causas en defensa de las personas negras y en contra de los casos de racismo y discriminación que se producen dentro del campus. En relación a su carácter, y como consecuencia de la educación recibida por su padre, es un chico elegante, de buenas maneras y pertenece a la clase alta, todo ello le conduce a ganarse el respeto de los demás. Sin embargo, estas características le llevan a granjearse el rechazo de sus compañeros de universidad y no sabe generar la frustración ante los cambios que se producen en su vida.

En relación a Reggie Green, personaje interpretado por Marque Richardson. Estudia Ingeniería Informática en la Universidad de Winchester y pertenece a la Asociación de Estudiantes Negros.

Desde su infancia, Reggie fue criado en un ambiente estricto y severo ya que su padre era militar ya retirado. Es una persona pasional e inteligente, características que le llevan a luchar enérgicamente en contra de los casos de acoso y racismo que se llevan a cabo en el campus universitario. En una fiesta de Halloween celebrada con compañeros, sufre un caso de racismo al ser apuntado por un policía con su pistola por no

enseñarle su carnet de identidad. Este hecho le provoca secuelas psicológicas y se aísla del resto de amigos y compañeros.

Por último, Gabriel Mitchell, también conocido como Gabe, es estudiante de Comunicación Audiovisual en la Universidad, así como también es el ayudante del profesor de la asignatura de Medios de Comunicación, y está interpretado por el actor John Patrick Amedori.

Es una persona romántica y sensual, que mantiene una relación sentimental con Samanta White. Es un chico de raza blanca y es considerado como un gran aliado de la Asociación de Estudiantes Negros y a pesar de que está considerado como una persona privilegiada, se espera que contribuya de manera activa en dicha asociación. Sin embargo, una llamada anónima al periódico de la Universidad, *El Independiente*, se descubre que fue él la persona que llamó a la policía para que acudiese a la fiesta de Halloween para que detuviese a Reggie, hecho que genera entre sus compañeros gran desconfianza y animadversión hacia él.

5. DISCUSIÓN

No cabe duda de que existen numerosas investigaciones llevadas a cabo en el campo de estudio de la representación de los jóvenes en las series de televisión, mostrando sus inquietudes, problemas, sentimientos, pasiones…, del mismo modo que se suelen mostrar los roles y estereotipos asociados a ellos. Tal y como expresaba Signorielli (1987), y después de haber llevado a cabo numerosas investigaciones, constata cómo los jóvenes quedaban representados por sus actitudes violentas, normalmente asociadas a comportamientos delictivos. Por otro lado, las chicas eran representadas como las víctimas y los chicos eran los que realizaban actos vandálicos.

Asimismo, Lacalle (2013) ya apostillaba y abogaba porque estas actitudes y comportamientos que se muestran se han visto modificadas y alterados. Así lo demuestra Heintz-Knowles (2001), quien tras diferentes estudios expresaba que ahora se muestra a los jóvenes en ambientes escolares y educativos, con una mayor presencia del género femenino sobre el masculino, y donde priman temáticas y problemas que preocupan a los adolescentes y que forman parte del día a día de ellos, siendo

los principales temas las relaciones de pareja, los amigos, las relaciones familiares, así como valores morales y éticos.

6. CONCLUSIONES

Tras haber analizado la serie *Dear White People*, se muestra cómo los problemas homófobos y racistas contra las personas de color siguen estando presentes en la sociedad actual. Sin embargo, se muestra un cambio de tendencia, ya que los propios estudiantes de la universidad utilizan los medios de comunicación que tienen a su alcance para denunciar y tratar de cambiar estos hechos delictivos, ya sea a través de las ondas de un programa de radio o bien a través del periódico oficial del campus.

Se muestra, a través del análisis de los personajes, se muestra como todos ellos han sufrido casos de acosos racial y discriminación, hechos que marcan, en gran medida, sus caracteres y personalidades.

A pesar de los hechos racistas que estos personajes sufren, esto hace que se muestren más fuertes y persuasivos para denunciar estos hechos que suelen pasar dentro de la universidad, tanto entre los estudiantes como ante los profesores.

En relación a las características psicológicas de los protagonistas, estas situaciones les lleva a presentar un carácter más fuerte, a la vez que introvertido a la hora de mostrar sus sentimientos a los demás.

Como prospectiva y futuras líneas de investigación, se pretende llevar a cabo una investigación de carácter cuantitativo entre estudiantes universitarios con el fin de conocer su opinión sobre el racismo y los casos de acoso escolar que se puedan dar en el ámbito escolar.

7. REFERENCIAS

AIMC (2019). *Navegantes en la Red. EEdición 21º.* Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. https://bit.ly/2UIB8Tx

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication researches*. Glencoe III, Free Press.

Bermejo, J. (2012). Los personajes y las series de ficción en la vida de los y las jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud,* 31 – 49. https://bit.ly/3vYbHu7

Buckingham, D. (1987). *Public secrets. Eastenders and its audience.* BFI.

Claes, F., & Deltell, L. (2015). Audiencia social en Twitter: hacia un nuevo modelo de consumo televisivo. *Trípodos,* 36, 111 – 132. https://bit.ly/32Ls41s

Del-Pino-Romero, C., & Aguado, E. (2012). Internet, televisión y convergencia: nuevas pantallas y plataformas de contenido audiovisual en la era digital. el caso del mercado audiovisual online en España. *Observatorio Journal OBS*, 6*(4), 57 – 75. https://doi.org/10.15847/obsOBS642012590

Fedele, M., & García-Muñoz, N. (2010). El consumo adolescente de la ficción seriada. *Revista Vivat Academia,* 111, 48 – 65. https://doi.org/10.15178/va.2010.111.47-64

Figueras-Maz, M., Tortajada, I., & Arana, N. (2014). La erótica del "malote". Lecturas adolescentes de las series televisivas: atracción, deseo y relaciones sexuales afectivas. *Revista de Estudios de Juventud,* 106, 49 – 62. https://bit.ly/3jiSdgT

Galán-Fajardo, E. (2006). Personajes, estereotipos y representaciones sociales. Una propuesta de estudio y análisis de la ficción televisiva. *Revista ECOPÓS, 9*(1), 58 – 81. https://bit.ly/3xXEali

Galán-Fajardo, E. (2007). Construcción de género y ficción televisiva en España. *Comunicar,* 25(28), 229 – 236. https://bit.ly/3wZjxF8

Gallardo-Camacho, J., & Sierra-Sánchez, J. (2017). La importancia de la audiencia en diferido en el reparto del poder entre las cadenas generalistas y temáticas en España. *Revista Prisma Social,* 18, 172 – 191. https://bit.ly/2SxOdhQ

García-Muñoz, N., & Fedele, M. (2011a). Las series televisivas juveniles: tramas y conflictos en una "teen serie". *Comunicar, 37*(12), 133 – 140. https://doi.org/10.3916/c37-2011-03-05

García-Muñoz, N., & Fedele, M. (2011b). The teen series and the young target. Gender stereotypes in television fiction targeted to teenagers. *Observatorio Journal OBS*, 5*(1), 215 – 226. https://doi.org/10.15847/bsoBS12011389

Giglietto, F., & Selva, D. (2014). Second screen and participation: A content analysis on a full season dataset of tweets. *Journal of Communication, 64*(2), 260 – 277. https://doi.org/10.1111/j.com.12085

Heintz-Knowles, K.EE. (2001). Balancing Acts: Work – Family issues on Prime – Time Tv. En J. Bryant, & J. Alison-Bryant, (Eds.), *Television and the American Family*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Heredia-Ruiz, V. (2017). Revolución Netflix: desafíos para la industria audiovisual. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación,* 135, 275 – 296. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i135.2776

Igartua-Perosanz, J.J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación.* Bosch.

Izquierdo-Castilla, J. (2015). El nuevo negocio mediático liderado por Netflix: estudio del modelo y proyección en el mercado español. *El profesional de la información, 24*(6), 819 – 826. https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.14

Jinadasa, M.P.K. (2015). *Teen culture: A production of modern popular television and new media texts.* Peradeniya University International Research Sessions – 2015.

Koeman, J., Peeters, A., & D'Haenes, L. (2007). Diversity as a quality aspect of television in the Netherlands. *Communications,* 32, 97 – 121. https://doi.org/10.1515/commun.2007.005

Lacalle, C. (2013). *Jóvenes y ficción televisiva: construcción de identidad y transmedialidad.* Editorial UOC.

Lin, J., Sung, Y., & Chen. K. (2016). Social television: Examining the antecedents and consequences of connected TV viewing. *Computers in Human Behaviour,* 58, 171 – 178. https://doi.org710.1016/j.chb.2015.12.025

Martínez, G. (2006). *El guion del guionista. El desarrollo del guion desde la idea hasta el guion literario.* Editorial Cims 97.

Masanet-Jordà, M.J., Medina-Bravo, P., & Ferrés, J. (2012). Representación mediática de la sexualidad en la ficción seriada dirigida a los jóvenes. Estudio de caso de Los Protegidos y Física o Química. *Revista Comunicación,* 10, 537 – 548. https://bit.ly/2SsdJ80

Medina, P., & Rodrigo, M. (2009). Análisis de la estructura narrativa del discurso amoroso en la ficción audiovisual. Estudio de caso: Los Serrano y Porca Misèria. *Revista Zer, 14*(27), 83 – 101. https://bit.ly/3xREy4s

Mayorga-Escarlata, S. (2019). Netflix, estrategia y gestion de marca en torno a la relevancia de los contenidos. *adComunica. Revista Científica de estrategias, tendencias e innovación en comunicación,* 18, 219 – 244. https://doi.org/10.6035/2174-0992.2019.18.11

Méndiz-Noguera, A. (20079. *Nuevas formas publicitarias: patrocinio, product placement, publicidad e Internet* (3ª Ed.). Universidad de Málaga.

Montaña, M., Ollé, C., & Lavilla, M. (2020). Impacto de la pandemia de Covid-19 en el consumo de medios en España. *Revista Latina de Comunicación Social,* 78, 155 – 167. https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1472

Núñez, P., Mañas-Viniegra, I., & miguélez, B. (2020). Branded content: Analysis of case studies and measurement of its effectiveness using neuromarketing techniques. En V. hernández-Santaolalla, & M. Barrientos-Bueno (Eds). *Handbook of research on Transmedia Storytelling. Audience engagement, and Business strategies*. (pp. 215 – 238). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3119-8.ch015

Ojer, T., & Capapé, E. (2012). Nuevos modelos de negocio en la distribución de contenidos audiovisuales: el caso de Netflix. *Revista Comunicación, 10*(1), 183 – 200. https://bit.ly/3qr4ZM7

Quintas-Froufe, N., & González-Neira, A. (2016). Consumo televisivo y su medición en España: camino hacia las audiencias híbridas. *El profesional de la información, 25*(3), 376 – 383. https://doi.org/10.3245/epi.2016.may.07

Pérez, J.A., Genaut, A., Meso, K., Mendiguren, T., Marauri, I., Iturregui, L., Rodríguez, M., & Rivero, D. (2013). Las empresas en Facebook y Twitter. Situación actual y estrategias comunicativas. *Revista Latina de Comunicación Social, 68*(6), 676 – 695. https://doi.org/10.4185/rlcs-2013-996

Pérez-Rufí, J.P. (2020). Televisión en España y grupos mediáticos internacionales: políticas de comunicación europeas y alianzas frente a las plataformas VOD globales. En A. Suing, & Kneipp, V. (Eds.): *Olhares sobre a imagen em movimiento*. (pp. 236 – 265). Ria Editorial.

Ross, S.M., & Stein, L.E. (Eds.). (2008). *Teen television: essays on programming and fandom.* McFarland & Company Publishers.

Signorielli, N. (1987). Drinking, sex and violence on television: The cultural indicators perspective. *Journal of Drug Education, 17*(3), 245 – 260. https://doi.org/10.2190/A96J-M8HD-Q1FH-K26C

Wee, V. (2008). Teen television and the WB Television Network. En S.M. Ross, & Stein, L.E. (Eds.). *Teen television: Essays on programming and fandom.* (pp. 43 – 61). McFarland & Company Publishers.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA FIGURA DEL INMIGRANTE EN EL IMAGINARIO SOCIAL. UN ANÁLISIS DE LA NARRACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN LA PRENSA ESPAÑOLA

Miguel Osorio García De Oteyza
Universidad Francisco de Vitoria

Irene Ortiz Gala
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

Existe una amplia literatura sobre las narrativas migratorias en los medios de comunicación (porCausa, 2020; Martínez-Lirola, 2020; Wodak, 2011). La narrativa es la manera en la que el ser humano usa los signos para contar una secuencia de acciones y, de esta forma, está compuesta por ideas y se expresa en el lenguaje. Las implicaciones de la narrativa empleada para analizar un cierto fenómeno deben ser tenidas en cuenta: la narrativa no solo estructura nuestro pensamiento, sino que también actúa con carácter performativo de conformación de la realidad. El enfoque *framing* estudia los marcos narrativos, es decir, «las lentes a través de las cuales se percibe e interpreta una parte de la realidad. Un bloque de valores a través del cual se filtran conocimiento y hechos. Los marcos establecen límites, condicionan y orientan la percepción» (porCausa, 2019, p. 7). Así, los estudios sobre las narrativas coinciden en subrayar el potencial transformador de la realidad que las narrativas tienen (Bengtsson y Andersen, 2020; Rivas-Flores, Marquéz-García, Leite-Méndez y Cortés, 2020). No se trata simplemente de unidades mínimas de significado asiladas entre sí, sino de un verdadero corpus que permite modificar la interpretación de una cierta realidad, en el caso que nos ocupa, los movimientos migratorios. La cuestión central de estos marcos, y que nos permitirá distinguir entre narrativas

antimigratorias y nuevas narrativas, es que, «por definición, los marcos son excluyentes, al incluir ciertos mensajes otros son eliminados, y, al tiempo, son incluyentes, quitar ciertas cuestiones implica hablar de otras» (porCausa, 2019b, p. 7). Los marcos establecen, además, los límites sobre aquello de lo que se puede hablar y aquello que queda relegado al espacio de lo no-dicho. En este sentido, el marco narrativo establece de qué temas se habla y, consecuentemente, construye identidades y realidades a partir de los términos en los que se plantea.

Antes de analizar la narrativa migratoria en los medios de comunicación, consideramos importante discurrir sobre el marco teórico que hace que el análisis de la narrativa migratoria sea determinante para las comunidades en las que se produce. De acuerdo con la teoría de la agenda *setting*, en las sociedades hay tres espacios que producen información y entre los que esta circula: la agenda de los medios, la agenda política y la agenda pública (Rogers y Dearing, 1988). Estas tres agendas producen y consumen información que producen las otras, lo que hace que todas se encuentren en una situación de coimbricación y copertenencia (McCombs y Valenzuela, 2020; Guo y Vargo, 2020).

A pesar de que estas tres agendas se mantienen en una relación de dependencia entre ellas, varios estudios señalan el papel fundamental que desempeña la agenda de los medios por un motivo específico: el alcance de los medios de comunicación en términos de público (Buelna, 2018; McCombs, Shaw y Weaver, 2014). La publicación de un conjunto de noticias influye significativamente en la agenda pública al hacer que la ciudadanía perciba esa realidad como la más importante en su día (Tirado-Espín, Cuesta, Martínez-Martínez y Almeida-Galárraga, 2020; Alzate y Romo, 2017). Así, lo que se narra y cómo se narra desde los medios de comunicación impacta directamente en la agenda púbica y la agenda política, lo que hace que la representación que estos propongan funcione como arquetipo en el imaginario social.

El papel social de los medios de comunicación ha sido cuestionado fuertemente por los movimientos políticos populistas de un signo y de otro. Los populismos han señalado a medios de comunicación concretos o a los medios en general como enemigos y han exigido su control público, poniendo en riesgo el fundamental derecho a la libertad de

prensa. Además, los movimientos populistas se caracterizan por ser excluyentes con una parte de la población a la que señalan como amenaza o enemigo. Para unos, será «la casta», «las élites» o «los privilegiados» el enemigo (Castaño, 2019) y, para otros, será la población migrante.

En este escenario, en lo que a movimientos migratorios se refiere, la irrupción de partidos de extrema derecha ha tenido un gran impacto en el funcionamiento de la agenda *setting* (Nygaard, 2020; Anderson, DeLeo y Taylor, 2020; Engl y Evrard, 2020). En primer lugar, se ha puesto en duda la credibilidad epistemológica de los medios de comunicación (Pellegrini, 1993) y, por tanto, su autoridad al ser una constante por parte de los populismos la insistencia en subrayar que los medios de comunicación no estaban narrando las cosas importantes (Nygaard, 2020; Castaño, 2019; Figenschou y Ihlebæk, 2018; Pellegrini, 1993). Como acabamos de señalar, esta es una estrategia característica de los movimientos populistas de ambos signos, sin embargo, para el interés de nuestra investigación relativa a los movimientos migratorios en la prensa, nos centraremos en los populismos de extrema derecha, puesto que son ellos quienes han puesto la cuestión de la migración en el centro. En este sentido, una constante de la extrema derecha ha sido perpetuar el mensaje de que los medios de comunicación estaban ocultando o, en el mejor de los casos, distorsionando la información sobre las consecuencias negativas de la inmigración (Haller y Hold, 2018). A pesar de que, como veremos, ya se hablaba de inmigración, un reclamo por parte de los partidos populistas xenófobos ha sido insistir en la poca legitimidad de la que estos gozaban para hablar de migración y en posicionarse ellos como sujetos autorizados para hablar de esta realidad. Las narrativas antimigratorias empleadas consiguen transformar la gramática usada para hablar de los movimientos migratorios. Así, la incursión de la centralidad de esta narrativa antimigratoria en la agenda política representa un desafío para la agenda de los medios y la agenda pública. Una vez que los medios de comunicación se hacen eco de esta narrativa y empiezan a usarla, se legitima su empleo en el resto de las agendas. Por tanto, lo que comenzó como una narrativa disruptiva, consigue «atraer el eje del debate público, establecer el marco de discusión y contradecir los hechos con teorías conspirativas» (porCausa, 2019b,

p. 5). Esto es determinante porque, cada vez más, los propios medios de comunicación, que siempre habían hablado de los movimientos migratorios, empiezan a utilizar términos que antes no estaban en su vocabulario para narrar estos hechos y, por tanto, se adecuan a la nueva narrativa y la legitiman. Esta irrupción es crucial, puesto que desempeña un papel no solo en la agenda política y de los medios, sino también en la agenda pública y por tanto en el imaginario social que comparten los integrantes de una población.

Los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental a la hora de respaldar y normalizar la retórica de las narrativas antimigratorias (Nortio, Niska, Renvik y Jasingskaja-Lahti, 2020). De esta forma, no es casualidad que ante una mayor cobertura de noticias sobre los movimientos migratorios desde una perspectiva antimigratoria aumente la percepción comunitaria de la migración como un problema (Mazzoleni, 2008). Como ha sido señalado por Krzyżanowski, se ha producido una «normalización del racismo como una estrategia política y discursiva» (2020, p. 502) que los medios de comunicación han integrado en su forma de narrar las noticias y que, a su vez, la opinión pública ha integrado en su forma de expresarse. La construcción del imaginario social en este escenario vira hacia posturas abiertamente xenófobas y racistas que ya no son condenadas al ostracismo. El imaginario social puede ser visto como el modo en el que «la gente imagina su existencia social» (Taylor, 2004, p. 23) a partir de la base de imaginar su similitud y la diferencia con los que son los otros (Krzyżanowski, 2020). De esta forma, la producción de la imagen del migrante como amenaza a través de los medios de comunicación y su instalación en el imaginario social hace que la opinión pública perciba a los movimientos migratorios y a las personas migrantes como peligros inminentes que ponen en riesgo su integridad.

Lo que nos dicen los datos publicados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) es que la inmigración es vista por los españoles como un problema sempiterno desde que hay registros. La tendencia que muestran los datos indica que progresivamente se ha ido produciendo un cambio de actitud: «un tema que se consideraba neutral, o de escaso interés, tiende con los años a considerarse por la opinión pública

como un problema de actualidad» (Osorio y Dumont, 2008, p. 12). En este sentido, es determinante para la investigación subrayar el papel de los medios de comunicación, que no es simplemente lo que los medios de comunicación muestran son la migración sino, sobre todo, cómo lo muestran.

Sin embargo, es importante notar que, aunque la inmigración se encuentre siempre presente entre las diez mayores preocupaciones de los encuestados, su posición varía significativamente en función de la cobertura mediática que reciba el fenómeno. Así, ante la denominada «crisis de los cayucos» la inmigración pasó de ocupar el 38,1% en su pico más alto en 2005 al 59,2% en 2006. Durante 2012 y hasta finales de 2018, coincidiendo con la irrupción de Vox en los actos de precampaña y la cobertura informativa que se le ofreció, la inmigración ocupó una posición residual que se situaba entre el 2,2% y el 7,1% (CIS). Sin embargo, a partir de noviembre de 2018 hasta el presente, ha pasado a representar el 11% de media con picos de hasta el 15,6% (CIS). Por otro lado, es significativo también que, según el informe publicado por el Ministerio del Interior en 2020, los delitos e incidentes de odio hayan aumentado en España un 6,8% en 2019 respecto al año anterior. El delito de odio[123] que más aumentó fue el de «racismo/xenofobia», con un incremento del 20,9%, al pasar de 426 en 2018 a los 515 en 2019 (Ministerio del Interior, 2020).

Podríamos decir con Zizek que «el Otro está muy bien, pero solo en la medida en que su presencia no sea molesta» (Alemán et al. 2007, p. 12). Sin embargo, debemos examinar las consecuencias teóricas y prácticas de la creación en el imaginario social de un Otro radicalmente diferente que representa una amenaza para la seguridad del Estado de acogida. En pocas palabras, tenemos que plantear si existe una conexión entre la normalización de las narrativas antimigratorias en las tres agendas que reconocen los estudios de agenda *setting* y la criminalización y el

[123] La definición que ofrece el Ministerio del Interior sobre delito de odio hace referencia a cualquier infracción penal que se cometa contra una persona o propiedad por el motivo de pertenencia a un grupo basado «en una característica común de sus miembros, como la raza, real o percibida, el origen nacional o étnico, el lenguaje, el color, la religión, el sexo, la edad, la discapacidad intelectual o física, la orientación sexual u otro factor similar».

desprecio de los movimientos migratorios y de las personas migrantes en el imaginario social, con el consecuente incremento de delitos de odio con motivos xenófobos y racistas.

2. OBJETIVOS

- Exponer con claridad qué figura de la persona migrante se está construyendo en el imaginario social a través de los medios de comunicación.

- Plantear si existe la necesidad de proponer una nueva narrativa migratoria que ponga en el centro la protección de la vida humana. Consideramos crucial investigar cuál es la narrativa empleada en los medios de comunicación para hablar de los movimientos migratorios y de las personas migrantes puesto que, como hemos expuesto en la introducción, los medios de comunicación tienen la capacidad de influir significativamente en la agenda pública y política. Para conseguir este objetivo, acudiremos a un análisis cuantitativo y cualitativo que nos permita exponer con rigor qué narrativa se está empleando en la actualidad en la prensa española para tratar las noticias relativas a los movimientos migratorios y las personas que los realizan. Este análisis nos ayudará a comprender qué dispositivos discursivos operan en las narrativas antimigratorias y, consecuentemente, qué figura arquetípica se produce de la persona migrante.

- Estos datos nos permitirán llevar a cabo el segundo objetivo, a saber, dilucidar si es necesaria la implementación de una nueva narrativa que no deshumanice a las personas migrantes y que, consecuentemente, ponga la narrativa al servicio de la vida. Una narrativa sustitutiva (porCausa, 2020) que nos permita establecer un nuevo marco narrativo que recuerde que detrás de cada número hay una persona y que esta, por su condición de persona, merece un trato respetuoso (Sennet, 2003). Se trata, en pocas palabras, de realizar una investigación en profundidad sobre las necesidades que las narrativas

migratorias tienen para ser capaces de producir una información veraz que conserve el respeto por la dignidad de las personas migrantes. Si ciertamente asumimos el papel que desempeña la agende los medios en la construcción del imaginario social, resulta determinante examinar en qué condiciones se desarrolla esta actualmente para, en caso necesario, proponer una narrativa sustitutiva alejada del sensacionalismo y los estereotipos.

3. METODOLOGÍA

Se ha realizado un análisis cuantitativo de las noticias publicadas sobre los movimientos migratorios y las personas migrantes en la prensa en España en los dos primeros meses de 2021. Para delimitar el volumen de la muestra, nos hemos guiado por los periódicos más leídos en España: La Vanguardia, El Mundo, ABC, El País y 20 minutos (comScore, 2021). Para comparar las noticias publicadas sobre migraciones hemos empleado tres ejes de análisis: la migración como problema (de control, de seguridad), la migración desde su aspecto de integración y los movimientos migratorios desde el punto de vista político, es decir, las referencias que se hace desde la clase política a los movimientos migratorios. Gracias a estos tres ejes podemos distinguir la narrativa empleada en cada noticia, en función de los valores positivos o negativos que asocia a los movimientos migratorios y a las personas migrantes. Para analizar los valores negativos, distinguiremos entre tres tipos de noticias: las que hace alusión a las dificultades de gestión de los movimientos migratorios y las personas migrantes, las que presentan a los migrantes desde su vinculación con la delincuencia y los problemas de seguridad y, finalmente, las historias de víctimas que en última instancia representan un desafío para la gestión de los gobiernos de Estados de acogida. Por otro lado, para examinar las noticias que emplean un enfoque positivo que apela a la inclusión de las personas migrantes, diferenciaremos entre las historias que señalan procesos exitosos de inclusión, las relativas al ámbito de la cultura y de las contribuciones que realizan las personas migrantes y, en último lugar, las que narran procesos exitosos de lucha contra la xenofobia y el racismo.

Hemos considerado oportuno distinguir entre estos ejes interpretativos por su pertinencia y porque una mayor pluralidad de ejes nos permite distinguir también entre ellos y trazar un análisis más rico que si solo contáramos con los dos polos interpretativos de noticias negativas y positivas. En este sentido, consideramos que es determinante para la investigación contar con un amplio marco de análisis que permita comprender en mayor profundidad el fenómeno de las narrativas migratorias en la muestra representativa de noticias seleccionadas. La metodología es, por tanto, una propuesta mixta entre el análisis cuantitativo y el cualitativo, puesto que incluye una valoración interpretativa de los datos brutos que representan los números de noticias publicadas en la prensa española. Esta metodología nos permite arrojar una visión global sobre las narrativas migratorias a través de un análisis crítico del discurso.

El trabajo parte de un análisis hipotético-deductivo, es decir, iniciamos nuestra investigación con unas ciertas hipótesis que se verán, o no, confirmadas por los datos que arroja el análisis del discurso de las noticias examinadas. Este análisis nos permite indagar las representaciones discursivas que operan en los cinco periódicos más leídos en España. Así, la metodología del análisis crítico del discurso nos ofrecerá también la caracterización de los actores sociales involucrados, el tono o las connotaciones del relato (que hemos dividido en esos dos amplios ejes de relatos positivos o negativos) y el reparto de responsabilidades en los movimientos migratorios.

4. RESULTADOS

De las 320 noticias publicadas en los cinco periódicos más leídos en España durante los dos primeros meses de 2021[124], 228 (71%) eran relativas a los inconvenientes, en términos de gestión y de relación con la delincuencia de los movimientos migratorios para los Estados receptores. Por otro lado, 54 (17%) noticias ofrecían historias de procesos exitosos de integración o políticas para facilitar la integración de las

[124] Sobre la representación de la muestra en estudios similares, véase: Fernández-Romero, Prieto-Andrés, Uldemolins-Julve, 2021; Fajardo y Soriano, 2016.

personas migrantes, mientras que las 38 noticias restantes (12%) hablaban de los movimientos migratorias y las personas migrantes desde la perspectiva de los partidos políticos o sus representantes.

De las noticias que subrayaban las cuestiones negativas de los movimientos migratorios y las personas migrantes, siguiendo los ejes señalados en la metodología, podemos establecer las siguientes diferencias: 123 (38,3% del total) aludían a los problemas de gestión para los Estados de acogida; 38 (11,8%) se centraban en la relación entre población migrante y delincuencia y aumento de la inseguridad; 67 (20,9%) exponían las historias de víctimas desde la perspectiva del desafío para los Estados de acogida. Por otro lado, de las noticias que se expresaban en términos positivos sobre las personas migrantes, de acuerdo con los ejes que hemos presentado en la metodología, se han publicado de la siguiente forma: 22 (6,9%) narraban historias sobre personas migrantes y procesos exitosos de integración; 13 (4,1%) exponían la relación entre la población migrante y su aportación en el ámbito de la cultura; 19 (6%) presentaban las medidas adoptadas para luchar contra la xenofobia y el racismo por parte de las instituciones públicas.

En este sentido, podemos concluir que los números revelan un claro sesgo negativo (71%) hacia los movimientos migratorios y las personas migrantes. Este dato debería preocuparnos en tanto que, si las teorías que hemos presentado relativas a la construcción del imaginario social son ciertas, la clara inclinación a presentar los movimientos migratorios como algo negativo estaría colaborando para forjar una imagen estereotipada y arquetípica de las personas migrantes, lo que podría traducirse en movimientos xenófobos (Oller, Blanco-Herrero, Splendora y Arcila, 2021; Barandica, 2020).

5. DISCUSIÓN

En los últimos años se viene hablando del uso de la narrativa antimigratoria (OIM, 2020; Smrdelj y Vogrinc, 2020; porCausa, 2019) que ha influenciado la agenda de los medios, la agenda política y la agenda pública. Sin embargo, debemos delimitar sus consecuencias en estas agendas. En primer lugar, se produce un proceso de *securitización* que

ayuda a difundir miedo hacia el migrante a partir de un ejercicio que amplifica y potencia datos sobre la peligrosidad de las personas migrantes. A este proceso se le bautizó como *crimigración* en el célebre artículo de Stumpf, donde señaló que se ha producido «una intersección de la legislación penal y de inmigración» (2006, p. 376). De esta forma, las políticas han estado dirigidas a disuadir o castigar a los solicitantes de asilo y los migrantes en situación irregular administrativa: «entre las medidas problemáticas figuran las detenciones arbitrarias, las prácticas de vigilancia intensificada, las estrategias de interceptación y las expulsiones» (OIM, 2020, p. 364).

Los datos que ofrecemos sobre la narrativa empleada en los cinco periódicos más leídos en España parecen apoyar esta hipótesis, a saber, que el número es significativamente superior (71%) cuando se trata de presentar noticias en términos negativos sobre los movimientos migratorios. Para comprender cómo los medios de comunicación ayudan a legitimar estas prácticas, no es suficiente con atender a qué noticias se narran, sino, sobre todo, cómo se hace. Qué técnicas audiovisuales y verbales de narración se emplean, cuál es la percepción y comprensión de los consumidores de esta información y quién es el narrador, es decir, si las personas migrantes actúan como sujetos pasivos o narran sus propias sus historias (Jiang y Erez, 2017). La forma en la que se narran las noticias es determinante para la creación del imaginario social puesto que es la institución principal en la que se produce la ideología (Van Dijk, 2000) y funcionan como espacios que legitiman las prácticas políticas. Así, el papel de los medios en lo relativo a los movimientos migratorios y las personas migrantes ayudan a dar credibilidad a una «imagen del inmigrante y de la inmigración y de encauzar el sentido popular en uno u otro sentido» (Crespo, 2008, p. 46). Además, la representación de los medios no solo ayuda a generar una cierta imagen de los migrantes, sino también de los movimientos migratorios. De esta forma, la OIM ha señalado que los medios informativos suelen presentar la migración internacional como un proceso sencillo y claro, mientras que el fenómeno tiene complejidades que deben ser atendidas en función de las motivaciones que incitan a la migración y de la seguridad jurídica que acompaña a las personas migrantes (2020).

En segundo lugar, una consecuencia del uso de esta narrativa antimigratoria es que la identidad de las personas migrantes se presenta pasada por el tamiz dicotómico del nosotros vs ellos al que nos referimos en la introducción, lo que hace que las personas migrantes se presenten como un riesgo para la identidad, los valores, la estabilidad económica y la seguridad económico, es decir, en pocas palabras, para la cohesión social (OIM, 2020; Allen, Blinder y McNeil, 2017; Crawley, McMahon y Jones, 2016). Esta retórica se reproduce a través de la dicotomía que se plantea entre nosotros vs ellos (porCausa, 2019c) y olvida el carácter universal del ser humano. La narrativa antimigratoria se basa en una estrategia polarizadora que presenta la cuestión de la migración como si de una dicotomía irresoluble se tratase. Así, lo hace en términos de supervivencia de la cultura que se enfrenta a una amenaza que introduce la existencia de los otros, las personas migrantes, en el seno de la comunidad (Berger y Luckmann, 2000). Como arrojan nuestros resultados, el 11,8% de las noticias analizadas relacionaban los movimientos migratorios y las personas migrantes con problemas de delincuencia e inseguridad, mientras que solo el 4,1% señalaba los aportes culturales que los migrantes realizaban a la cultura de acogida. Casi dos veces más se repitió, en las noticias examinadas, la imagen de la persona migrante delincuente frente a las aportaciones culturales que esta realiza.

De esta forma, se introduce en el imaginario social el mecanismo por el cual se busca un enemigo externo al que se le puede responsabilizar de gran parte de los problemas sociales. En este sentido, no es casualidad que el 71% de las noticias aludan de una u otra forma a los problemas de gestión derivados de los movimientos migratorios. Como ya hizo Trump en la campaña electoral de 2016, la inmigración se convirtió en el chivo expiatorio del desempleo y la inseguridad. Una de sus promesas electorales fue la construcción de un muro a lo largo de la frontera con México. El muro actúo como elemento simbólico que representaba la capacidad de Estados Unidos de protegerse de la gente mala, de «violadores», que querían «invadir» el país, en palabras del propio Trump. Como se señala desde *Migration Policy Institute*: «ninguna administración en la historia moderna de Estados Unidos ha dado una prioridad tan alta a la política migratoria o ha puesto un foco casi exclusivo en

restringir el flujo migratorio» (2020). Sin embargo, es importante tener presente que para poder llevar esto a cabo se ha precisado de la connivencia de los medios de comunicación y de poner al servicio de las políticas en materia de seguridad una narrativa antimigratoria.

La aproximación que ofrecen los medios de comunicación sobre la inmigración se reproduce a través de una «visibilidad social problemática» (Vázquez, 1999, p. 56), es decir, se incide en los aspectos negativos que los movimientos migratorios implican, centrados especialmente en los países de acogida. El carácter problemático, no obstante, tiende a introducirse a través de la representación de la población migrante como «personas problemáticas y conflictivas» (Wagman, 2006, 202). Los estereotipos negativos, tal y como hemos visto en nuestro análisis de las noticias publicadas en España en los dos primeros meses de 2021, dominan gran parte de los discursos relativos a las personas migrantes y los movimientos migratorios, lo que incrementa el rechazo por parte de la población residente hacia estos y la construcción de figuras peyorativas en el imaginario social.

En este escenario, se ha planteado la necesidad de establecer una nueva narrativa migratoria (PorCausa, 2019) que privilegie el aspecto proactivo de la migración frente a su criminalización y estigma. La nueva narrativa debe estar centrada en tres aspectos: evitar la dicotomía del nosotros contra ellos, establecer un nuevo marco narrativo y privilegiar los sentimientos frente a los números (PorCausa2019). En este trabajo nos hemos centrado principalmente en señalar cómo operan los dos primeros apartados en los medios de comunicación, en particular en la prensa, sin embargo, es importante resaltar también el tercer aspecto, a saber, que para sustituir la narrativa basada en el miedo y en el rechazo de la población migrante es necesario restituir la dignidad a la población migrante.

6. CONCLUSIONES

Hemos comprobado que las noticias sobre los problemas y desafíos que representan los movimientos migratorios y las personas migrantes se centran en dar grandes números que son difíciles de asimilar para el

público que consume esas noticias. Se presenta la inmigración en datos numéricos que dicen más bien poco de la realidad de la migración, que olvidan las historias personales que están detrás de cada número. En este sentido, se exhibe una visión panorámica que no permite dar cuenta de la situación extrema que acompaña a cada persona que decide migrar. Por el contrario, en el caso de las noticias que planteaban el carácter positivo a través de la inclusión social sí mencionaban los nombres e historias concretas. Es crucial recordar que si lo que nos interesa es transformar el imaginario social en uno que busque el respeto de la vida humana, no podemos olvidar nunca que detrás de cada número hay una vida con sus aciertos y sus errores, con sus anhelos y deseos. Como recuerda Enzensberger, para que la catástrofe pueda ser asimilada por la compasión se precisa de buscar la empatía con un otro, particular, no con un millón (2016). Para evitar que los movimientos migratorios se desdibujen en una masa sin personas es determinante dejar de hablar solo de números sin rostros pues, como señala el mismo autor: «el terror de las cifras astronómicas no tiene ojos. La empatía fracasa ante tan desmesurado esfuerzo, y la razón se percata de su impotencia» (p. 33). Consecuentemente, es importante individualizar tanto los éxitos como los problemas. En este sentido, los colectivos no cometen crímenes ni realizan acciones caritativas, sino las personas. Olvidar la singularidad de cada una de las personas que se encuentra detrás de los números relatados en la prensa contribuye a deshumanizar, a diluir en la masa las características singulares de cada persona. Así, se construye una imagen estereotipada de todo un colectivo, que termina por hacer inconmensurable su representación. Se toma una característica, el país de origen, la forma en la que se llega a un país, para olvidar el resto de característica que acompañan a esa persona. Al tomar una única característica circunstancial y convertirla en el todo que permite explicar a todo un colectivo, se niega el resto de las circunstancias que acompañan a la persona migrante y se impide un reconocimiento completo de su dignidad como persona.

Por otro lado, que tan solo el 4% de las noticias consultadas informe sobre los aportes culturales de la población migrante, ayuda a construir una imagen sesgada en la que la población migrante aporta muy poco

al país de acogida en términos culturales. Es necesario reconocer el valor que sociocultural y cívico-político de las contribuciones de la población migrante en las sociedades de acogida para evitar caer en un análisis estrictamente económico, puesto que esto conduce a una interpretación transaccional de las sociedades y de los Estados nación (OIM, 2020). El reconocimiento de estos aportes implica poner de relieve los beneficios que reporta a la comunidad la llegada de las personas migrantes en su dimensión interpersonal, es decir, como fruto de la participación en la comunidad. En ese sentido, negar que las personas migrantes participan y su contribución es valiosa para la comunidad significa continuar con la falsa dicotomía que hemos presentado en este trabajo: nosotros contra ellos. Así, se presenta la comunidad sin los migrantes como un espacio funcional que no los precisa, es decir, como si esta «no comprendiese (no contuviese) todas las partes que lo integran» (Osorio, 2018, p. 607). En contraposición, proponemos una visión holística de la cuestión, que apele a la humanidad común y que tenga la protección de la vida y la dignidad de la persona en el centro, para no caer en los procesos de deshumanización que hemos señalado.

El marco narrativo actual, utilizado normalmente en los medios de comunicación, ha establecido el modo en que pensamos y hablamos de la realidad migratoria. Puesto que el marco empleado es, como esperamos haber mostrado, con un sesgo antimigratorio, es urgente transformar la narrativa para que se ajuste a la realidad y respete la dignidad de las personas migrantes. Como hemos observado, en las noticias analizas y vertebradas por los ejes propuestos por nuestra investigación, se privilegia el peligro para la sociedad de acogida, el binomio de ilegalidad y la delincuencia, la precariedad de las personas migrantes y los problemas relativos a la gestión de la acogida, lo que provoca una sensación de alarma. Frente a esto, proponemos evitar las generalizaciones y la simplificación de las informaciones, así como sustituir la información sesgada y negativa por una información que ponga en el centro el respeto de la dignidad de las personas. Se trata, por tanto, de respetar y cuidar las historias y los individuos que están detrás de esos números y abandonar la criminalización y los estereotipos que presentan una única

característica, la condición de migrante, como un todo lo suficientemente amplio para comprender la realidad de la persona.

En conclusión, insistimos en subrayar en que no existe un perfil único de la población migrante, y a esta constitución en el imaginario colectivo contribuye la representación estereotipada ofrecida por los medios de comunicación que se basa en una comunicación reactiva. Finalmente, creemos oportuno enfatizar la necesidad la responsabilidad fundamental que tienen los medios de comunicación a la hora de establecer la agenda pública y política y, por tanto, los problemas que conciernen a la población de un Estado. Así, para poder propiciar empatía hacia el otro, es crucial abandonar la narrativa que insiste en presentarlo como un otro alejado e irreconciliable con el que no tenemos nada que ver y poner de relieve su pertenencia al género humano, subrayando el valor de su vida y el respeto por su dignidad. En otras palabras, la necesidad de establecer una nueva narrativa migratoria no es una cuestión meramente discursiva, sino de reconocimiento de la vida y, por tanto, de justicia social (Paloma, García-Ramírez y Camacho, 2016; Hölscher, 2012).

8. REFERENCIAS

Alemán, J., Cherif, M., Díaz de Velas, F., Duque, F., et al. (2007). Los otros entre nosotros. Alteridad e inmigración. Círculo de Bellas Artes

Allen, W., Blinder, S., y McNeil, R. (2018). La información sobre los migrantes y la migración en los medios de comunicación. Informe sobre las migraciones en el mundo, 215-235. Organización Internacional para las Migraciones

Alzate, M. L. & Romo, G. (2017). La agenda pública en sus teorías y aproximaciones metodológicas. Una clasificación alternativa. Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública, XV (26), 13–35. Universidad Central de Chile

Anderson, S. E., DeLeo, R. A., y Taylor, K. (2020). Policy entrepreneurs, legislators, and agenda setting: information and influence. [Emprendedores de políticas, legisladores y agenda setting: información e influencia]. Policy Studies Journal, 48(3), 587-611. Policy Studies Organization and the American Political Science Association's Public Policy Section

Barandica, M. (2020). Migrantes Venezolanos en Colombia, entre la Xenofobia y Aporofobia; una Aproximación al Reforzamiento Mediático del Mensaje de Exclusión. Latitude, 2(13), 119-128. Quality Lidership University

Bengtsson, T. T., & Andersen, D. (2020). Qualitative Analysis: Eight Approaches for the Social Sciences [Análisis cualitativo. Ocho aproximaciones para las ciencias sociales]. SAGE Publications

Berger, P. L., y Luckmann, T. (200o). La construcción social de la realidad. Amorrortu

Castaño, P. (2019). Populismo de izquierda en Europa una comparación entre Podemos y La Francia Insumisa. Revista de estudios políticos (184), 41-65. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales

Crawley, H., McHanon, S., y Jones, K. (2016). Migrants Voices in the British Media. Universidad de Conventry

Crespo, E. (2008). Inmigración, discurso y medios de comunicación. Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert

Engl, A., & Evrard, E. (2020). Agenda-setting dynamics in the post-2020 cohesion policy reform: the pathway towards the European cross-border mechanism as possible policy change [Dinámicas de la agenda setting en el post-2020 politica de reforma. El camino hacia el cruce de bordes europeos como posible cambio de políticas]. Journal of European Integration, 42(7), 917-935. Routdledge

Enzensberger, H. M. (2016). Ensayos sobre las discordias. Anagrama

Fajardo, R., y Soriano, R. M. (2016). La construcción mediática de la migración en el Mediterráneo ¿no-ciudadanía en la prensa española? Revista Internacional de Estudios Migratorios (RIEM), 6(1), 141-169. Universidad de Almería

Fernández-Romero C., Prieto-Andrés, A., y Uldemolins-Julve, E. (2021). Entre la aceptación de la inmigración y la amenza identitaria. El reflejo en la prensa de los discursos políticos sobre la inmigración durante las elecciones al parlamento de España en abril de 2019. Estudios sobre Mensaje Periodístico, 27(1), 123-132. Universidad Complutense de Madrid

Figenschou, T., y Ihlebæk, K. (2018). Challenging Journalistic Authority [Desafiando la autoridad periodística]. Journalism Studies, 20(9), 1221–1237. European Journalism Training Association and the Journalism Studies Division of the International Communication Association

Guo, L., y Vargo, C. (2020). “Fake news” and emerging online media ecosystem: An integrated intermedia agenda-Setting analysis of the 2016 US presidential election [Noticias falsas y el ecosistema emergente online. Un análisis integrado de la agenda setting en las lecciones presidenciales de 2016 en Estados Unidos]. Communication Research, 47(2), 178-200. SAGE Journals.

Haller, A., y Holt, K. (2018). Paradoxical Populism: How PEGIDA Relates to Mainstream and Alternative Media [Populismo paradójico: Cómo PEGIDA se relaciona con los medios convencionales y alternativos]. Information, Communication & Society, 22(12), 1665-1680. Routledge

Hölscher, D. (2014). Considering Nancy Fraser's Notion of Social Justice for Social Work: Reflections on Misframing and the Lives of Refugees in South Africa [Consideraciones sobre la noción de Nancy Frase de justicia social para el trabajo social: reflexiones sobre el misframing y las vidas de los refugiados en Sudáfrica]. Ethics and Social Welfare (8), 20-38. Roudledge

Jiang, J., y Erez, E. (2017). Immigrants as Symbolic Assailants: Crimmigration and Its Discontents [Los inmigrantes como asaltantes simbólicos: crimigración y sus descontentos]. International Criminal Justice Review (28), 5-24. Andrew Young School of Policy Studies.

Krzyżanowski, M. (2020). Discursive shifts and the normalisation of racism: imaginaries of immigration, moral panics and the discourse of contemporary right-wing populism [Cambios discursivos y normalización del racismo: imaginarios de la inmigración, pánicos morales y el discurso del populismo de derecha contemporáneo]. Social Semiotics, 30(4), 503-527. Taylor and Francis

Mazzoleni, G. (2008). Twenty First Century Populism. [Populismo en el Siglo XXI]. Palgrave Macmillan.

McCombs, M. E., Shaw, D. & Weaver, D. (2014). New Directions in Agenda-Setting Theory and Research [Nuevas direcciones en la teoría e investigación de la agenda setting]. Mass Communication and Society, 17(6), 781–802. Taylor and Francis

McCombs, M., & Valenzuela, S. (2020). Setting the agenda: Mass media and public opinion [Agenda setting: medios de Comunicación y opinion pública]. John Wiley & Sons

Ministerio del Interior. (21 de julio de 2020). Los delitos e incidentes de odio aumentaron en España un 6,8 por cien en 2019.

Nortio, E., Niska, M., Renvik, T. A., & Jasinskaja-Lahti, I. (2020). 'The nightmare of multiculturalism': Interpreting and deploying anti-immigration rhetoric in social media [La pesadilla del multiculturalismo. Interpretando y desplegando la retórica antimigración de los medios de comunicación]. New Media & Society, 23(3), 1-19. SAGE Journals

Nygaard, S. (2020). Boundary Work: Intermedia Agenda-Setting Between Right-Wing Alternative Media and Professional Journalism [Trabajo de límites: establecimiento de una agenda intermedia entre los medios alternativos de derecha y el periodismo profesional]. Journalism Studies, 21(6), 766-782. European Journalism Training Association and the Journalism Studies Division of the International Communication Association

Oller, M., Blanco-Herrero, D., Splendore, S., y Arcila, C. (2021). Migración y medios de comunicación. Perspectiva de los periodistas especializados en España. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 27(1), 205-225. Universidad Complutense de Madrid

Organización Internacional para las Migraciones. (2020). Informe sobre las migraciones en el mundo 2020. OIM

Osorio, M. (2018). El factor religioso en la integración de los inmigrantes en España. Cauriensia, XIII, pp. 605-617. Universidad de Extremadura

Osorio, M., y Dumont, M. (2008). Retos de integración. II Estudios sobre la integración del inmigrante en la Comunidad de Madrid. La Casa de España

Paloma, V., García-Ramírez, M. y Camacho, C. (2016). Well-Being and Social Justice Among Moroccan Migrants in Southern Spain[Bienestar y justicia social entre los migrantes marroquíes en el sur de España]. American Journal of Community Psychology (54), 1–11. Wiley

porCausa. (2019). Siete puntos para crear nuevas narrativas sobre los movimientos de personas en el mundo

porCausa. (2019b). La franquicia antimigración. Cómo se expande el populismo xenófobo en Europa

porCausa. (2019c). Narrativas migratorias para reemplazar el discurso del odio

Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. E., & Cortés González, P. (2020). Narrativa y educación *con* perspectiva decolonial, Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1, 46-62. Universidad de Málaga

Rubio-Carbonero, G. (2020). Subtle discriminatory political discourse on immigration [Sutil discurso politico discriminatorio sobre inmigración]. Journal of Language and Politics, 19(6), 893-914. John Benjamin's Publishing.

Sennet, R. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Anagrama.

Smrdelj, R., y Vogrinc, J. (2020). Causes and Consequences of Migrant Criminalization [Causas y consecuencias de la criminalización de migrantes]. Springer

Stumpf, J. P. (2006). The Crimmigration Crisis: Immigrants, Crime, and Sovereign Power [La crisis de la crimigración: inmigrantes, crimen y poder soberano]. American University Law Review (56), 367-419. American University Law School

Tirado-Espín, A., Cuesta, U., Martínez-Martínez, L., & Almeida-Galarraga, D. (2020). Agenda-setting e inmigración: análisis crítico del discurso y frecuencia en los medios: Estudio descriptivo de investigaciones en revistas científicas desde 2015 a 2020. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, (E35), 289-301. Asociación Ibérica de Tecnologías de la Información

Van Dijk, T. A. (2000). El discurso como interacción social. Estudios del discurso: una introducción multidisciplinaria. Gedisa

Vázquez, O. (1999). Negro sobre blanco: inmigrantes, estereotipos y medios de comunicación. Comunicar (12), 55-60. Comunicar Ediciones

Wagman, D. (2006). Medios de comunicación e inmigración. Convivir sin racismo

LOS CLÁSICOS DE DISNEY Y SUS REPRESENTACIONES NEGATIVAS EN EL SIGLO XXI

CLAUDIA IVETT ROMERO-DELGADO
Universidad Panamericana, México

MARÍA DEL CARMEN CAMACHO-GÓMEZ
Universidad Panamericana, México

Nuevas generaciones crecerán con el veneno que los adultos no tienen el valor de eliminar.
Marian W. Edelman

1. INTRODUCCIÓN

Los largometrajes de Disney siempre han sido favoritos de los niños, muchos de nosotros hemos crecido con estas historias, pero desde hace algunos años, la opinión pública ha cuestionado si las narrativas son adecuadas para las nuevas generaciones. Este fenómeno lo vemos con mayor frecuencia y no solo relacionado con estos filmes, sino en muchas de series animadas que de décadas pasadas.

Los tiempos van cambiando y como explica Arturo Pérez-Reverte (2017), no se pueden juzgar los hechos del pasado con los ojos de la actualidad porque es incongruente e imposible. El mundo que reflejan películas del siglo pasado muestran una manera diferente de vivir, en la que era cotidiano, más no correcto, el racismo, la performatividad de género, la discriminación social, la segregación y algunos otros conceptos.

Patricia Digón (2006), afirma que los primeros dibujos animados creados por Walt Disney no estaban dirigidos a un público infantil y sus historias simplemente buscaban hacer reír a las audiencias, por lo que sus personajes se comportaban, en muchas ocasiones, de forma

socialmente incorrecta. Por lo tanto, se debe entender que no se puede analizar el pasado con parámetros del presente, y además es necesario tomar en cuenta un contexto más amplio, pues no todos los dibujos animados están diseñados para un público infantil.

También se debe considerar que muchos personajes de series animadas, incluidos los de Disney, se van transformando con el paso del tiempo; se van adaptando aspectos físicos y de personalidad para agradar o provocar el rechazo del público en una estrategia planeada para que el producto audiovisual se mantenga vigente. Este es el caso de los Simpson, que a través de sus más de 20 temporadas han cambiado tanto en lo físico como en carácter. El hecho de que tengan ojos más grandes o más chicos hace que se vuelvan más humanos. Otro ejemplo es el de Ren & Stimpy, dos personajes que para muchos resultan desagradables y que definitivamente no son para menores de edad pero que han tenido muchos seguidores precisamente por su conducta disruptiva.

Otro elemento que debe tomarse en cuenta al analizar el contenido de dibujos animados es que muchos de sus personajes representan son los estereotipos, con los que el espectador se identifica. Robin Quin y Barrie McMahon en su libro Historias y estereotipos, definen estereotipo como una imagen convencional que se ha acuñado para un grupo de gente, es decir, la forma habitual en que se suele presentar a un grupo de personas (1997, p.137). Formamos en nuestra mente una imagen fruto de nuestra cultura, valores, forma de pensar, y damos por hecho que todos los demás ven la vida de la misma forma que nosotros. Todas las culturas en sus diferentes épocas han tenido una visión de la realidad que dista mucho de como la concebimos a través del tiempo. Estas diferencias provocan formas de pensar opuestas y pueden llegar a generar conflictos.

> "Existen los estereotipos negativos que se crean en torno a grupos sociales que se perciben como problema o amenaza, que pueden ser amenazas por agresión, por ir en contra la posición de privilegio de los grupos dominantes, por su estilo de vida diferente, etcétera. Los estereotipos sirven para simplificar el mundo, facilitar la comunicación y clasificar a la gente (Digón, 2006)".

Torrecillas (2011) por su parte, afirma que los medios de comunicación son agentes de socialización que representan situaciones educacionales que producen cambios en los sujetos hasta el punto de que determinan la forma de captar la realidad, el modo en que se interactúa con ella y el modo de seguir aprendiendo sin que los receptores tengan conciencia de sus efectos. Es entonces cuando pueden surgir confrontaciones con personas que tienen una percepción diferente de la propia.

Además de los estereotipos con connotación negativa, el racismo es un elemento presente en las historias de Disney. Personajes como los nativos americanos, los latinos o los orientales son vistos como inferiores o como blanco de burlas. La segregación racial se ha convertido en un tema delicado, en donde tendencias como el *blackface*, donde un caucásico se pinta de color negro para interpretar a un afroamericano, o el *whitewashing*, en donde se eligen actores blancos para representar personajes de otras razas, son duramente criticadas.

Un elemento más de las cintas de Disney es la discriminación de género; esta se basa en los roles y estereotipos mantenidos y enseñados a través de la socialización y en el prejuicio que subyace a ellos (Montes, 2016 p.3), además de la perfomatividad de género que son los roles asignados a hombres y mujeres, donde las mujeres se deben dedicar a las tareas domésticas y los hombres a trabajar y traer el dinero para mantener el hogar.

Asimismo, en estos filmes se muestran temas de discriminación que, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia de la Lengua, discriminar es dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos o culturales y aquí también interviene la discriminación social que está estrechamente relacionada con la posición económica.

En estas narrativas también se puede apreciar que muchos de los personajes son segregados y marginados por su posición dentro de la sociedad en la que viven. La segregación consiste en separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales (RAE, 2021).

Finalmente, hay que considerar que Disney es un imperio del entretenimiento, trasmisor del *american way of life* más conservador (Arias, 2007), y recientemente criticado por considerar que sus contenidos pueden mostrar patrones de conducta negativos, por lo que en la actualidad se pueden encontrar numerosas investigaciones dedicadas a este caso, que retomamos para analizar si promueven la discriminación en el siglo XXI o son solamente referentes históricos de épocas pasadas.

1.1. Estado de la cuestión

Existen diversos autores que han investigado las películas clásicas de Disney, una de las más relevantes es Para leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo (1971), donde se habla de cómo Disney traslada valores, visionese idearios propios de una sociedad (Estados Unidos), para que formen parte de un plan de adoctrinamiento infantil a nivel global.

Noam Chomsky e Ignacio Ramonet en su libro Cómo nos venden la moto (1995), realizan un ensayo sobre la manipulación de los gobiernos a través de los medios de comunicación y la opinión pública, para llevar a cabo sus propósitos; lo que se busca es producir en la población la aceptación de algo que inicialmente no es deseado.

Por su parte, Patricia Digón en su investigación El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela (2006), afirma que la imagen de inocencia y defensa de la moral son las imágenes que nos vende Disney, pero que no solo busca entretenimiento sino educar en determinados valores claramente conservadores, su estudio propone un análisis para trabajar en los salones de clase.

Disney, tenemos un problema de Alfredo Arias (2007), trata los niveles de exigencia de los Estudios Disney en su época clásica y de sus puntuales contactos y relaciones con la pintura y la literatura.

Ana Luisa Bounza (2011), analiza las propuestas de valores e imágenes de mujeres que proporciona el producto Princesas Disney sobre once personajes femeninos que han influenciado el aprendizaje de género de las niñas europeas.

Rafael Moreno y María del Mar Martínez en su investigación La familia en Disney: desde Blancanieves a nuestros días (2016), realizan un análisis del modelo de familia que transmiten los filmes de Disney para determinar si el concepto ha evolucionado con el paso de los años.

También está el amor en los tiempos de las princesas de Disney de Lorena Beloso y Marisol Fullana (2019), donde se explica que las princesas proponen estereotipos como posibles respuestas a la pregunta freudiana sobre qué quiere una mujer, desde los primeros movimientos feministas, hasta la actualidad donde los feminismos toman protagonismo y las mujeres se reinventan.

Como se puede apreciar, el mundo de Disney ha sido analizado desde distintas ópticas y seguirá siendo objeto de estudio pues forma parte de las representaciones de distintas sociedades.

2. OBJETIVO

- Analizar las representaciones consideradas negativas de las películas Dumbo (1941), Peter Pan (1955), La dama y el vagabundo (1955) y Los aristogatos (1970), para determinar si pueden considerarse promotores de segregación y racismo, o el que sean rechazados por la sociedad del siglo XXI es resultado de la manipulación de los medios para generar inconformidad acerca de contenidos audiovisuales que fueron concebidos solamente para el entretenimiento y reflejan con naturalidad formas de pensar del siglo pasado.

3. METODOLOGÍA

Durante el 2020 y a raíz de las protestar por discriminación que se han manifestado en todo el mundo, el canal Disney + decidió agregar a varios de sus filmes, leyendas alertando al público sobre su posible contenido racista o sexista.

Para cumplir con el objetivo que planteamos, encontramos que las propuestas de Henri Taifel y Tomás Ibáñez podrían proporcionar elementos suficientes para este análisis.

Taifel propone la Teoría de la Categorización Social, basada en la actitud de las personas. Explica que reaccionamos a ciertos modelos, basándonos en lo que hemos escuchado o vivido a lo largo de nuestra vida. Divide su propuesta en tres partes: los estereotipos, que son las creencias que tenemos tanto en lo individual como en lo grupal, como sociedad. A partir de esta primera etapa, surge el prejuicio, que es una evaluación negativa que hacemos de alguna persona. Finalmente, llega la discriminación, que consiste en tener una conducta negativa hacia las personas que consideramos, actúan de forma contraria a lo que se considera correcto. En esta etapa puede haber un simple rechazo o una actitud abiertamente violenta (Taifel, 1981).

Tomás Ibáñez retoma los conceptos de Taifel para ahondar en la manera en que aceptamos o rechazamos a las personas por su forma de actuar. Ibáñez menciona que todos necesitamos pertenecer a grupos sociales y al seguir las ideologías y creencias de dicho grupo, emerge una identidad que provoca una comparación y el surgimiento de estereotipos, prejuicios y discriminación (Ibáñez, 2011).

Esta propuesta de Ibáñez nos pareció cercana a lo que se vive en la actualidad en términos de discriminación. Se toman posturas a partir de críticas modernas sin considerar que las producciones rechazadas son de épocas pasadas. Esto no significa que sus mensajes sean correctos, pero sí reflejan una realidad que ya no existe y deben analizarse tomando en cuenta esta premisa.

A partir de lo revisado se decidió que en cada película se identificarían los estereotipos presentes, el tipo de prejuicio que provocan y la manera en que se manifiestan, es decir, el acto discriminatorio visible.

Después de la delimitación de categorías se decidió qué películas se revisarían. Disney tiene una producción vasta de largometrajes que inicia con Blancanieves, en 1937 y continúa hasta el día de hoy (Disney+, 2021). Revisar todos los filmes en esta primera aproximación resulta imposible, pero se eligieron cuatro cintas que podrían convertirse en el punto de partida de una investigación posterior, más amplia. Con este criterio se seleccionaron las películas: Peter Pan, La Dama y el

Vagabundo, Los Aristogatos y Dumbo. Todas producidas a mediados del siglo pasado y con críticas sobre algún tipo de segregación.

Se eligieron diálogos y escenas que mostraran alguno de los rubros ya mencionados para tener elementos específicos que permitieran analizar si los contenidos son realmente negativos o si al considerarlos representaciones de tiempos pasados, son simplemente un referente histórico y un producto de entretenimiento. La información obtenida permitió hacer un balance de las cargas de estereotipos y muestras de discriminación, así como de su posible influencia negativa en los espectadores modernos.

4. RESULTADOS

Al inicio de cada uno de los filmes seleccionados, aparece la siguiente leyenda:

- El siguiente programa muestra maltrato o representación negativa de personas o culturas. Tales estereotipos no eran correctos en aquel entonces ni lo son ahora. En lugar de eliminar dicho contenido, queremos reconocer su impacto perjudicial, aprender e invitar al diálogo para crear entre todos un futuro más inclusivo.
- Disney se compromete a crear historias con temas inspiradores y motivadores que reflejen la rica diversidad de la experiencia humana en todo el mundo.
- Visita www.Disney.com/StoriesMatter para mas información sobre el efecto de las historias en la sociedad (Disney+, 2021).

4.1. LOS ARISTOGATOS

FICHA TÉCNICA

- Dirección: Wolfgang Reitherman
- Producción: Winston Hibler y Wolfgang Reitherman

- Guion: Frank Thomas, Larry Clemmons, Ken Anderson, Ralph Wright, Vance Gerry, Julius Svendsen, Erick Clenworth
- Música: George Bruns
- Género: Animación, Comedia, Musical
- Reparto: Phil Harris (Thomas O´Malley), Eva Garbor (Duquesa), Roddy Maude-Roxby (Edgar Balthazar).
- Año:1970
- País: Estados Unidos de Norteamérica
- Duración: 81 minutos

SINOPSIS

Paris, Francia, 1910. En una casa de clase alta, vive Adelaide Bonfamille, una cantante de ópera acompañada de una familia de gatos formada por Duquesa, la madre, y sus tres hijos: Marie, Toulouse y Berlioz. Adelaide decide heredar su fortuna a sus mascotas y si estas mueren, todo pasará al mayordomo, Edgar Balthazar. Edgar escucha a la cantante hacer su testamento y decide deshacerse de los gatos para quedarse con todo. Saca a las mascotas de la casa y al atravesar un bosque, es atacado por unos perros, lo que provoca que los gatos caigan a un lado del camino.

Perdidos, los gatos cuentan con la ayuda de un gato callejero, Thomas O´Malley, que los lleva de regreso a París. En el camino conocen a una pareja de gansos hembra, que están de vacaciones, y a los amigos de O`Malley.

Al regresar a casa, los gatos son de nuevo atrapados por Edgar, pero O´Malley y sus amigos evitarán que los felinos sean enviados a África y en su lugar, mandan al mayordomo encerrado en un baúl.

Madame Bonfamille vuelve a reunirse con sus mascotas, adopta a O´Malley y crea una fundación para ayudar a todos los gatos callejeros.

CATEGORÍAS E ÍNDICES DE ANÁLISIS

En esta cinta se encontraron elementos de performatividad de género y segregación social. Se hace una distinción entre lo que debe hacer una

mujer y un hombre. Aunque la mayor parte de las acciones las realizan mascotas, se muestran estereotipos de lo que un caballero y una dama deben o no hacer. Hay una marcada diferencia entre las clases sociales, de ahí el nombre del filme: los Aristogatos, haciendo alusión a los aristócratas, que son de clase alta y por lo tanto deben conducirse de forma impecable, al contrario de los gatos maleducados o arrabaleros, cuya clase social, económica y cultural es baja.

La película en general refleja la forma de vida europea a principios del siglo XX, en donde las clases privilegiadas eran atendidas por mayordomos y sirvientes; estos roles no han desaparecido del todo, por lo que es importante enfatizar en los espectadores más pequeños, la importancia del respeto y la igualdad.

4.1.1. Minuto 09:00

Descripción de la escena

Los tres gatitos corren y juegan. Tratan de entrar al mismo tiempo a la casa y se atoran.

Diálogos

- Marie: Toulouse, espérenme… Yo primero, yo primero.
- Toulouse: ¿Por qué tú primero?
- Marie: Porque soy una damita.

Punto de vista actual

Si bien en el siglo pasado era común dar el paso a las mujeres y tener otros gestos de caballerosidad con nosotras, actualmente se contraponen dos posturas: la de las mujeres que desean que se mantengan estas tradiciones y la de muchas personas que consideran que deben evitarse porque enfatizan diferencias entre hombres y mujeres.

4.1.2. Minuto 09:47

Descripción de la escena

Marie, Berlioz y Toulouse juegan de manera brusca, pero Marie quiere recibir un trato especial, porque es una dama.

Diálogo

- Toulouse: Todas las mujeres son tramposas.
- Punto de vista actual

La afirmación que hace Toulouse podría considerarse discriminatoria al generalizar la forma de actuar de las mujeres. La postura de Marie habla de una igualdad por la que se está peleando desde hace varias décadas.

4.1.3. Minuto 9:56

Descripción de la escena

Marie llama a su madre para acusar a sus hermanos. Duquesa entra a la sala y escucha los reclamos, que no le parecen adecuados, pero no pierde la compostura.

Diálogo

- Duquesa: Marie, Marie, no juegues así con los chicos, no es digno de una damita.

Punto de vista actual

Hace un par de décadas era frecuente escuchar lo que cada sexo debía o no hacer. Frases como “los hombres no lloran” o “una dama nunca se comporta así” marcaban claras diferencias en la forma “correcta” de actuar en sociedad. Actualmente se evitan este tipo de expresiones pues se considera que limitan la libertad de actuar que debe tener cualquier persona.

4.1.4. Minuto 10:40

Descripción de la escena

Duquesa y sus hijos siguen en la sala, pero deben empezar sus actividades cotidianas, como pintar, tocar el piano y cantar, pues son aristócratas y deben comportarse como tales.

Diálogo

- Duquesa: Ustedes deben crecer cultivándose para ser aristogatos.

Punto de vista actual

Las diferencias sociales y económicas siempre han existido. Aunque anteriormente no eran mal vistas, ahora se evita marcar diferencias entre las personas que han tenido la oportunidad de tener una educación formal, y las que no la tienen.

4.1.5. Minuto 27:03

Descripción de la escena

Edgar trató de deshacerse de las mascotas y estas cayeron por accidente junto a un río. Duquesa se da cuenta que están perdidos. Al lugar llega un gato callejero, Thomas O´Malley, que se siente atraído de inmediato por Duquesa.

Diálogo

- O´Malley (cantando): Tengo amistad con los del arrabal y algunas gatas de sociedad, pues soy de doble descendiente de muy buena gente.

Punto de vista actual

No es nuevo que haya una línea imaginaria que impide a las clases sociales convivir. Esto sucedía el siglo pasado y ahora sigue existiendo, aunque la posibilidad de exhibirlo en diferentes medios de

comunicación ha provocado más conciencia en la forma en la que tratamos a los que nos rodean.

4.1.6. Minuto 55:57

Descripción de la escena

O´Malley y Duquesa platican después de que los gatos arrabaleros tocan, cantan y salen del lugar. Los gatitos duermen. A Duquesa le agradaron los gatos jazz.

Diálogo

- O´Malley: Son del barrio, no son de tu clase.

Punto de vista actual

La diferencia de clases siempre ha existido. Anteriormente era normal marcar diferencias en el trato hacia las clases consideradas inferiores. Hoy en día se busca igual y respeto hacia las personas menos favorecidas.

4.2. DUMBO

Ficha técnica

- Dirección: Ben Sharpsteen
- Guion: Joe Grant y Dick Huemer
- Música: Frank Churchill y Oliver Wallace
- Género: Animación, Comedia, Musical
- Reparto: Verna Felton (Sra. Jumbo), John McLeish (narrador), Edward Brophy (Timothy).
- Año: 1941
- País: Estados Unidos de Norteamérica
- Duración: 63 minutos

SINOPSIS

En un circo varios animales reciben a un miembro nuevo en su familia. Los cachorros son entregados por cigüeñas y la última en llegar entrega

a un elefante bebé a la Sra. Jumbo. Las demás elefantas se dan cuenta de inmediato que el elefantito es diferente; tiene unas orejas muy grandes, y se burlan de él. Le ponen como apodo Dumbo, que es una mezcla entre Jumbo y tonto, en inglés. La Sra. Jumbo protege a su hijo.

Los visitantes del circo también se burlan del bebé y lo maltratan, provocando el enojo de la mamá elefanta, que al tratar de defender a su hijo provoca un caos. La elefanta es encerrada y Dumbo se queda solo.

Un ratón llamado Timothy lo ayuda a sentirse mejor y consigue integrar a Dumbo en un acto del circo. Dumbo fracasa y lo degradan a payaso. En las funciones, los payasos se burlan de Dumbo y lo maltratan.

Por accidente, Dumbo toma alcohol creyendo que es agua. Tanto él como Timothy se emborrachan y tienen alucinaciones. Despiertan en lo alto de un árbol en donde hay varios cuervos que también se burlan de Dumbo. Timothy les cuenta la historia de Dumbo y con la ayuda de los cuervos, Dumbo aprende a volar.

De vuelta en el circo, Dumbo tiene mucho éxito volando. Su mamá es liberada y ambos pueden volver a reunirse.

Categorías e índices de análisis

En esta película se observan dos tipos de segregación. En primer lugar, está el maltrato y desprecio por las personas que tienen algún defecto físico. El otro tipo de discriminación que se ha comentado sobre la película es el racismo, pues el doblaje de los cuervos es realizado por afroamericanos.

Sobre este filme se ha criticado también el uso del tabaco y del alcohol, sin embargo, no forman parte de esta investigación pues, aunque son vicios que no deben promoverse en espectadores jóvenes e infantiles, no son ejemplos de segregación.

4.2.1. Minuto 10:50

Descripción de la escena

La señora Jumbo abre el bulto que le dejó la cigüeña. Todas las elefantas están entusiasmadas y quieren conocer al bebé. De pronto, el elefantito estornuda y se abren sus orejas, que son demasiado grandes. Las elefantas lo critican.

Diálogo

- Elefanta 1: Vean esas horribles orejotas… ¿Dije algo malo?
- Elefanta 2: Solo dijiste la verdad.
- Punto de vista actual

Era frecuente esconder o internar en instituciones especiales, a las personas con defectos físicos graves. El verse diferentes a la mayoría de la gente propiciaba rechazo y burla. Desde hace varias décadas se ha tratado de educar a las personas para no juzgar a los demás por su apariencia física.

4.2.2. Minuto 11:14

Descripción de la escena

La señora Jumbo defiende a su hijo y golpea la trompa de una de las elefantas que se estaba burlando de él. Todas las elefantas se enojan.

Diálogo

- Elefanta 1: Después de todo, a nosotras ni nos importa su precioso Jumbo.
- Elefanta 2: ¿Jumbo? ¡Querrás decir Dumbo!

Punto de vista actual

Los apodos son frecuentes en la sociedad; han existido siempre y generalmente son una crítica a un defecto de las personas. Lo que ahora podría llamarse *bully*ing es una forma de lastimar a las personas y

evidenciar sus diferencias, por lo que se han creado campañas para frenar este abuso.

4.2.3. Minuto 18:48

Descripción de la escena

Llegan visitantes al circo y se burlan de Dumbo, su mamá trata de protegerlo, pero un grupo de muchachos lo maltratan. La señora Jumbo golpea a uno de los jóvenes provocando el pánico de todos los asistentes.

Diálogo

- Adolescente: ¡Hey, chicos, miren que orejas más grandes tiene ese!

Punto de vista actual

Esta secuencia puede resultar sumamente violenta porque además del *bullying*, hay violencia hacia los animales y la separación de una madre y un hijo. Durante la niñez y la adolescencia es común que grupos de chicos se burlen y maltraten a alguien que consideren vulnerable; esto siempre ha sido reprobable.

4.2.4. Minuto 36:10

Descripción de la escena

Dumbo es degradado a payaso, lo cual resulta humillante para él. Durante las funciones, a Dumbo, lo mojan, lo empujan y lo ridiculizan.

Sin diálogos

Punto de vista actual

Además de la humillación pública, el abuso hacia un menor que no tiene quien lo defienda es inaceptable. La falta de empatía es uno de los factores que desencadenan este tipo de segregación.

4.2.5. Minuto 51:01

Descripción de la escena

Después de tomar alcohol, Dumbo y Timothy despiertan en lo alto de un árbol. Son descubiertos por un grupo de cuervos, con los que tienen una larga escena en la que primero los cuervos se burlan de Dumbo y Timothy, y después ayudan al elefante a aprender a volar.

Diálogo

Los diálogos no muestran segregación.

Punto de vista actual

Esta escena ha sido criticada porque el doblaje de todos los cuervos fue realizado por afroamericanos. En muchos productos audiovisuales que reflejan diferencias de razas, son representaciones de momentos históricos específicos, sin embargo, en la actualidad se busca que se eviten los estereotipos raciales.

4.3. PETER PAN

FICHA TÉCNICA

- Dirección: Hamilton Luske, Clyde Geronimi, Wilfred Jackson
- Guion: Mitt Banta, William Cottrell, Winston Hibie, Bill Peet, Erdman Penner, Joe Rinaldi, Ralph Wright, Ted Sears
- Música: Oliver Wallace
- Género: Animación, Comedia, Musical
- Reparto: Bobby Driscoll (Peter Pan), Hans Conried (Capitán Garfio), Kathryn Beaumont (Wendy)
- Año: 1953
- País: Estados Unidos de Norteamérica
- Duración: 79 minutos

SINOPSIS

A principios del siglo XX, en Londres, Inglaterra, vivía la familia Darling. Esta familia de clase alta estaba conformada por los padres, Jorge y María y sus tres hijos: Wendy, Miguel y Juan.

Los niños admiraban a Peter Pan y una noche él los visita. Va a buscar su sombra, que Nana, la mascota de la familia, le quitó. A Peter lo acompaña Campanita, un hada que siente celos de la atención que Peter da a Wendy.

Para evitar que Wendy crezca y ya no pueda contar cuentos a sus hermanos, Peter decide llevarla al país de Nunca Jamás. Juan y Miguel se suman a la aventura.

En Nunca Jamás, el capitán Garfio, enemigo de Peter, planea vengarse de que el joven le cortó una mano y se la dio a comer a un cocodrilo, que también se tragó un reloj, por lo que se escucha cuando se acerca. Para conseguir información, Garfio decide secuestrar a una princesa india, amiga de Peter.

Los Darling llegan al país y Campanita se adelanta para avisar a los Niños Perdidos, la pandilla de Peter, que deben atacar a los recién llegados. Nadie resulta herido, pero Peter destierra a Campanita por sus acciones.

Peter rescata a la princesa Tigrilla y la lleva con su tribu, quienes celebran el reencuentro.

Garfio convence a Campanita de decirle dónde está la guarida de Peter. Los piratas del Capitán secuestran a todos los niños y les ofrecen la opción de unirse a ellos o de ser tirados al mar.

Peter rescata a los niños y lanza al agua a Garfio, que es perseguido por el cocodrilo.

Los niños Darling regresan a casa a contar a sus padres su aventura.

Este filme es el único de los contenidos en este estudio, cuyos protagonistas no son animales. Contiene escenas que podrían considerarse discriminatorias por la forma en que presenta a los indios Pieles Rojas. También contiene discriminación de género y maltrato infantil. Hay otras situaciones que no forman parte de los indicadores de esta investigación, pero vale la pena mencionar, como el que los niños fumen y el que los Niños Perdidos sean infantes abandonados o perdidos que nunca regresan con sus familias.

4.3.1. Minuto 22:30

Descripción de la escena

El capitán Garfio piensa secuestrar a la princesa Tigrilla para obligarla a decir dónde se encuentra Peter Pan. Planea torturarla para obligarla a hablar.

Diálogo

- Garfio: Habrá que persuadirla probablemente… Déjame pensar… Ponerla al fuego… Descuartizarla o quizás enterrarla viva…

Punto de vista actual

La violencia infantil es, en cualquier época y circunstancia, un acto reprobable que impacta al público de cualquier edad. Las formas de tortura que se expresan en la película pueden resultar perturbadoras para los más jóvenes o personas sensibles.

4.3.2. Minuto 39:53

Descripción de la escena

Garfio tiene a Tigrilla amarrada y sentada en una roca rodeada de agua. Al subir la marea, Tigrilla morirá ahogada a menos que le diga al

capitán en dónde está Peter Pan. La princesa se rehúsa a hablar. Garfio la levanta con su garfio, le grita y la sacude con violencia.

Diálogo

Garfio: ¡No tienes otra alternativa, Tigrilla!

Punto de vista actual

Nuevamente se muestra violencia de un adulto hacia un menor. El secuestro y el maltrato no pueden aceptarse bajo ninguna circunstancia, y seguramente cuando se estrenó la película, causó la misma incomodidad que podría causar actualmente.

4.3.3. Minuto 51:03

Descripción de la escena

Los Pieles Rojas celebran que Tigrilla haya sido liberada. Danzan y cantan de forma caricaturesca alrededor del fuego e integran a Peter y su pandilla. Wendy quiere unirse al baile, pero se lo impiden por ser mujer.

Diálogos

- Mujer india: Mujeres no bailar. Mujeres cortar mucha leña…
- Miguel: Mujer, cuidar niño (le entrega su osito de peluche).
- Mujer india: ¡Mujer, traer mucha más leña!
- Wendy: ¡Mujer ya no traer más leña, mujer irse a casa!

Punto de vista actual

Esta secuencia fue recientemente criticada por la forma en que representa a un grupo indígena. En la canción se explica que lo rojo de su piel se debe al sonrojo que provocó una mujer al besar a uno de ellos. Ni la danza ni la canción podrían considerarse realmente ofensivas, está dentro del tono cómico del filme y tal vez sea un poco exagerado pedir que la película deje de exhibirse.

En cambio, el rol de la mujer sí podría resultar limitante y discriminatorio en la actualidad. En los años cuarenta no se cuestionaba el rol tradicional de las mujeres con la misma intensidad con que se hace ahora.

4.4. LA DAMA Y EL VAGABUNDO

Ficha técnica

- Dirección: Hamilton Luske, Clyde Geronimi, Wilfred Jackson
- Guion: Joe Rinaldi, Ralph Wright, Don DaGradi
- Música: Género: Animación, Comedia, Musical
- Reparto: Barbara Luddy (Reina), Larry Roberts (Golfo), Bill Thompson (Jock) y Mel Blanc (perros callejeros)
- Año: 1955
- País: Estados Unidos de Norteamérica
- Duración: 77 minutos

Sinopsis

En 1909, en un suburbio del medio oeste en Estados Unidos, Jaimito da como regalo de Navidad a su esposa Linda, una cachorra de Cocker Spaniel que de inmediato se gana el corazón del matrimonio. Reina goza de una vida acomodada y de muchos mimos.

Seis meses después Reina, la mascota, recibe un collar y placa, una gran distinción para cualquier perro que presume a sus amigos Jock y Triste.

Mientras tanto, en una zona marginada, Golfo, un perro vagabundo, vive de lo que le regalan sus dueños; tiene uno para cada día de la semana y esto le garantiza comer todos los días.

El matrimonio espera un bebé y Reina empieza a ver cambios en su vida. Logra adaptarse, pero sus amos salen de viaje y dejan al bebé al cuidado de la tía Sarah, que no deja a Reina acercarse al bebé y además tiene dos gatos siameses, que provocan un desastre, del que culpan a Reina.

En una veterinaria ponen a Reina un bozal. Reina escapa y es rescatada por Golfo. Ambos perros pasan una hermosa velada, pero Reina debe regresar a su mundo al día siguiente.

Reina es atrapada y llevada a la perrera. Ahí conoce a varios perros sin dueño y descubre lo que les pasa a los perros que no tienen placa. También se entera que Golfo es un Don Juan. Reina es rescatada y llevada de vuelta a su casa. Golfo la visita y ella lo rechaza.

Una rata entra a la casa, Reina no puede atraparla porque está amarrada y Golfo entra por una ventana, lucha con la rata y la mata antes de que esta lastime al bebé. La tía Sarah no ve a la rata y llama al perrero para que se lleve a Golfo por tratar de atacar al bebé.

Jaime y Linda regresan de su viaje, descubren a la rata y entienden lo que en realidad sucedió. Rescatan a Golfo y lo adoptan. Golfo y Reina forman una familia y en Navidad reciben la visita de Jock y Tiste.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En este filme se pueden distinguir dos posibles tipos de segregación. La primera es la social pues se muestran dos mundos opuestos en los que los menos favorecidos sufren abandono, maltrato y hasta la muerte sin que alguien los defienda, mientras que los de clases privilegiadas viven cómodos y tranquilos.

La segunda referencia corresponde a estereotipos raciales. Se presentan características exageradas de una raza en particular, lo que podría considerarse una ridiculización.

4.4.1. Minuto 55:59

Descripción de la escena

Reina es atrapada en la calle y llevada a la perrera. Es la única que tiene placa y los perros callejeros se burlan de ella por considerarla diferente y de una clase social y económica privilegiada.

Diálogo

- Perro callejero: ¿Por qué te trajeron preciosa? ¿Le pegaste las pulgas al mayordomo?

Punto de vista actual

Es esta escena se muestra la marcara diferencia entre clases sociales que ha existido siempre. Considerada como injusta porque el tener una vida privilegiada depende de la suerte de nacer en una familia acomodada, es motivo de burla y agresión por parte de los menos favorecido, si se presenta la ocasión.

4.4.2. Minuto 56:38

Descripción de la escena

Aún en la perrera, a Reina la defienden dos perros, Boris y Peg. Ellos le explican por qué los otros perros son tan hostiles y también por qué están asustados. Reina está horrorizada.

Diálogo

- Boris: Además pequeña, llevar una placa aquí sería como ondear, y perdona la expresión, la bandera roja frente a los burgueses.

Punto de vista actual

El término burgués tiene en la actualidad una connotación negativa y se usa para ofender a las clases medias y altas. Aquí es necesario el reforzamiento de que las palabras tienen un significado neutro, y dependiendo del contexto, puede saberse si se usan con una intención determinada.

4.4.3. Minuto 58:00

Descripción de la escena

Entre los perros que están encerrados, hay un perro Chihuahua; pequeño, un poco torpe y con cara de sueño, que se integra a la conversación con Reina.

Diálogo

- Boris: Recuerden amigos que ese Golfo tiene su talón de Aquiles.
- Chihuahueño: Oye compadre, ¡yo también quiero chilaquiles!

Punto de vista actual

Confundir las palabras que se escuchan es una broma sencilla y bastante común en el género cómico, pero podría causar molestia por la caricaturización que se hace de un mexicano. Este estereotipo se ha repetido en películas y programas de televisión, y podría considerarse que deforma la concepción que podría tenerse de un latino.

En la tabla 1 se muestran las representaciones negativas encontradas durante el análisis. En los Aristogatos se muestra el estereotipo de las damas, el prejuicio del estatus social y de la discriminación al no dar trato igualitario. En Dumbo, la agresión física y verbal hacia los defectos, además de las burlas que recibe por ser diferente. Peter Pan refleja la segregación a las mujeres y la burla a los nativos estadounidenses. En La Dama y el Vagabundo el clasismo se hace muy evidente, así como los estereotipos raciales.

TABLA 1. *Representaciones negativas de películas de Disney*

PELÍCULA	ESTEREOTIPO	PREJUICIO	DISCRIMINACIÓN
Los Aristogatos	"Soy una damita".	Las mujeres merecen un trato de acuerdo con su estatus social	No dar un trato igualitario.
Los Aristogatos	"Todas las mujeres son tramposas".	Las mujeres no son honestas.	Generalizar solamente por pertenecer a un grupo.
Los Aristogatos	"Son del barrio, no son de tu clase".	Las clases menos favorecidas son inferiores.	Descalificar a los que se cree, son inferiores.
Dumbo	"Vean esas horribles orejotas".	Rechazar a los que son diferentes	Risas y burlas
Dumbo	"¿Jumbo? ¡Querrás decir Dumbo!"	Poner apodos relacionados con defectos físicos.	Humillación

Dumbo	"¡Hey, chicos, miren que orejas más grandes tiene ese!"	Burlarse del que es diferente.	Agresión física
Peter Pan	"Mujeres no bailar. Mujeres cortar mucha leña".	Las mujeres solo realizan actividades propias de su sexo	Limitar la realización de actividades por ser mujer.
La Dama y el Vagabundo	"¿Le pegaste las pulgas al mayordomo?"	Las clases sociales no mezclan	Burla
La Dama y el Vagabundo	"Oye compadre, ¡yo también quiero chilaquiles!"	No todas las razas son iguales.	Burla, ridiculización

Fuente: Elaboración propia basado en la teoría de la categorización social de Henri Taifel

5. DISCUSIÓN

Los Aristogatos es una película de la década de los 70's. En esta época, la población estadounidense estaba sumergida en el consumismo que surgió después de la guerra de Vietnam. El *American way of life* se hace evidente en esta película; los personajes, aunque son animales, toman sus posturas. Las mujeres se encargan del hogar y los hombres de llevar el alimento a casa. Los hombres son fuertes y las mujeres frágiles, además hay una marcada diferencia de clases sociales. Hay una caricaturización exagerada y burlona de los pueblos asiáticos, donde se refuerza el estereotipo de extranjero.

Dumbo se estrena durante la Segunda Guerra Mundial, años muy turbulentos, y esto se refleja en el filme. El elefante que tiene un defecto físico es despreciado por el resto de los animales, también se hace alusión a que "los fenómenos", trabajan en circos para divertir a la gente. Otro tema que se plantea es la segregación, el maltrato hacia los animales, la discriminación y el racismo. Una película muy impactante donde se muestra abiertamente el uso de tabaco y el alcohol. El racismo se hace presente en el nombre del líder de los cuervos, Jim Crow, que era utilizado para insultar a los afroamericanos y sirvió para denominar a un conjunto de leyes segregacionistas en el sur de Estados Unidos (García, 2020).

Peter Pan el eterno niño, hace burla de los pueblos nativos de Estados Unidos, una fuerte carga de discriminación de género y el maltrato

infantil. Aunque desde 1953 que fue estrenada la película ya contenía representaciones negativas, la visión de la época era muy diferente a lo que se vive en estos tiempos. La sociedad no era tan abierta para decir que las cosas eran incorrectas y simplemente se daba por hecho que las mujeres debían obedecer a los hombres y que las minorías nativas eran inferiores al resto de la población.

Por su parte, en la Dama y el Vagabundo no solo existe el reflejo clasista, también hacen mofa del estereotipo de los ojos rasgados y el acento asiático, así como de los latinos, específicamente de los mexicanos. También se habla de la segregación por estatus social, donde los pobres tienen que sufrir injusticias porque no tienen los privilegios de las personas adineradas.

En la tabla 2 se muestran las categorías encontradas: sexismo, clasismo, hostigamiento y racismo, con los indicadores correspondientes.

TABLA 2. *Indicadores negativos en producciones de Disney*

PELÍCULA	CATEGORÍA	INDICADORES
Los Aristogatos	Sexismo	Asignación de roles tradicionales que debe cumplir una mujer.
Los Aristogatos	Clasismo	Distinción entre actividades específicas que pueden llevar a cabo las clases altas y las bajas.
Dumbo	Hostigamiento	Burla por características físicas diferentes al promedio.
Dumbo	Racismo	Asignar características negativas a un grupo específico.
Peter Pan	Racismo	Asignar características negativas a un grupo específico.
Peter Pan	Sexismo	Asignación de roles tradicionales que debe cumplir una mujer.
La Dama y el Vagabundo	Clasismo	Distinción entre actividades específicas que pueden llevar a cabo las clases altas y las bajas.
La Dama y el Vagabundo	Racismo	Asignar características negativas a un grupo específico.

Fuente: Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

Los temas de estereotipos, segregación, racismo, igualdad, discriminación, maltrato de personas y animales son muy sensibles para que sean vistos por menores de edad, por lo menos sin supervisión de un adulto. Es importante, además, apuntar que no podemos analizarlos con los ojos del siglo XXI. Hace décadas, muchos de estos temas no eran vistos de manera negativa, por lo tanto, son ideas y perspectivas o interpretaciones del pasado. La recreación de esos tiempos ayuda a comprender el presente y a hacer un comparativo de diferentes formas de vida, pero no puede utilizarse como un referente del comportamiento actual.

También es importante destacar que mientras más antiguas sean las películas sus personajes son presentados mucho más estereotipados y pasivos. Por ejemplo, las imágenes y el discurso discriminatorio y lleno de mensajes sexistas de los filmes analizados, donde la mujer es presentada como un ama de casa que solamente es bonita, cocina y cuida a los niños.

El análisis de cualquier producto audiovisual con tintes discriminatorios debe enfocarse en "facilitar la reducción de la hostilidad entre los grupos humanos y para atenuar los fenómenos de discriminación que nacen de los prejuicios sociales" (Ibáñez, 2011 p.225). Se vuelve muy común que se tomen posturas para afirmar o negar que las representaciones de los clásicos son negativas y nocivas.

Por lo anterior se considera recomendable tomar en cuenta el contexto que rodea cada producción audiovisual y orientar a los espectadores sobre los usos y costumbres que se presentan para entender que muestran la forma de pensar de épocas pasadas y no necesariamente coinciden con ideologías actuales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos el apoyo de la Escuela de Comunicación de la Universidad Panamericana para la realización de esta investigación.

8. REFERENCIAS

Arias, A. (2007). Disney, tenemos un problema. *Revista Latente*, 5, 205-2015.

Beloso, L. y Fullana, M. (2019). El amor en los tiempos de las princesas de Disney. *Ética y Cine*, 9 (3), 17-20.

Cantillo, C. (2011). Análisis de la representación femenina en los medios. El caso de las princesas Disney. Cuadernos de cine y educación, 78, 51-61.

Chimsky, N. y Ramonet, I. (2002). *Cómo nos venden la moto*. Información, poder y concentración de medios. Valencia: Icaria. 15ª edición.

Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Revista Comunicar,* 26, 163-169.

Dorfman, A. y Mattelart, A. (2002). Para leer al Pato Donald: comunicación de masas u colonialismo. Argentina: Siglo XXI, segunda reimpresión.

García, F. (2020). Peter Pan, Dumbo y los aristogatos: una panda de racistas, se lamenta ahora Disney. La Vanguardia. Recuperado https://www.lavanguardia.com/cine/20201019/484173237717/disney-inclusion-racismo-dumbo-peter-pan-aristogatos.html

Ibánez, G.T. (2011). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Editorial UOC.

Moreno, R. y Martínez, M. (2016). La familia en Disney desde Blancanieves a nuestros días. *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Internaciona "Investigación y Género"*: Sevilla.

Pérez-Reverte, A. (2017). *Es un error mirar el pasado con ojos del presente. Crónica Global*. Recuperado https://cronicaglobal.elespanol.com/creacion/perez-reverte-pasado-presente_98165_102.html

Quin, R y McMahon, B. (1997). *Historias y estereotipos*. Madrid: Ediciones De La Torre.

Taifel, H. (1981). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

Torrecillas, T. (2014). La mediación familiar en la recepción televisiva infantil: análisis de los indicadores de mediación preferente y efectiva. *Comunicación y Sociedad*, 20, 135-159.

EL LENGUAJE AUDIOVISUAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES FEMENINAS

PALOMA RODERA MARTÍNEZ
Universidad Antonio de Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

El escritor, poeta y dramaturgo italiano Gabriele D'Annunzio, que situamos a finales del siglo XIX y principios del XX, será el responsable de que en italiano el coche, la machina, tenga un género femenino. Este hecho, que se crea desde lo literario a lo cotidiano, al uso del lenguaje que se emplea por todo un pueblo, y que va a determinar el pensamiento de quien lo habla, nos da cuenta de la influencia del arte en la vida y de la importancia de lo que decimos en lo que pensamos y por lo tanto en lo que somos.

El lenguaje determina el pensamiento y, por esto, es importante la lucha por las palabras, aunque sepamos que son convenciones, lo que no se nombra no existe y lo que se nombra tiene un poso de realidad. Parte de nuestro modo de entender lo femenino a nivel social y vital lo vamos a encontrar en la Literatura, en el Arte, en el Teatro, en la Música y en muchas de las Ciencias Sociales.

Este uso del lenguaje está en la base de lo que pensamos, de lo que sabemos sobre el mundo, de nuestra visión y criterio de las cosas y de lo que somos. Otro punto fundamental para entender y entendernos es el del lenguaje, que usamos como vehículo de comunicación. Como veremos más adelante somos lo que pensamos y pensamos en su mayoría con palabras, esos lenguajes van a determinar también quienes somos.

En la lucha feminista de la última década se está luchando mucho contra la idea de un lenguaje machista, así como con todos los términos que

intentamos relacionar con qué es lo que separa y lo que une. Se han hecho intentos de lo que se ha denominado lenguaje inclusivo, y es que no podemos olvidar que el lenguaje no es más que una convención, pero qué convención. Por ello, se ha intentado hacer un uso del lenguaje que haga sentir cómodos a ciertos colectivos, o se han generado conceptos para explicar nuevas situaciones, en un intento adaptativo del lenguaje a las realidades que pretende explicar.

En muchas ocasiones no tenemos claro de donde viene el error, pero hay un desfase entre lo que se dice y lo que se hace; y el lenguaje, como signo del pensamiento de un pueblo, dice mucho con la palabra, de ahí la importancia de lo que decimos, de cómo lo decimos, de las palabras que asignamos a conceptos y de cómo utilizamos dichos conceptos.

Es todo un juego que representa, que es reflejo de una situación concreta y que determina mucho más de lo que a veces nos gusta admitir. Por eso hay muchos términos y expresiones o frases hechas de nuestro lenguaje popular que reflejan esa desigualdad, ese trato de inferioridad y de cambio de posición entre hombres y mujeres.

En los últimos años hemos visto como se ha creado todo un aparato lingüístico con palabras como empoderamiento, patriarcado, etc. que pueden resultarnos ajenos por su reciente creación y falta de uso previo, pero que son también el síntoma del cambio.

2. OBJETIVOS

El arte es reflejo de la sociedad del tiempo en el que se produce y, desde la aparición del medio audiovisual, especialmente cuando es difundido de forma extensa, se convierte en una pieza esencial para entender algunas claves sociales. En el presente capítulo se presenta una comparación, con cierta perspectiva, de los cambios en el rol de la mujer y su visión exterior, de dos series de tv: *Sex And The City* y *Girls*. Como corpus teórico sobre el tema se va a manejar la bibliografía que surge a partir del estreno de *Girls*. que inevitablemente cuenta con la comparación entre ambos productos al tener como elementos fundamentales: un grupo de cuatro mujeres que están unidas por un vínculo de amistad y la ciudad de Nueva York como marco geográfico.

A partir de ello, les separan algunas diferencias: la época y el contexto, una década en la diferencia de edad (las protagonistas de *Sex And The City* están en la treintena y en cambio, las de *Girls* se encuentran en sus veinte). Estos cambios, unidos a la separación del tiempo, son una parte que marca también las diferencias de los contextos sociales de nuestras sociedades contemporáneas en el marco occidental del globo.

A lo largo de la investigación se aborda, como se señalaba, la importancia de un mínimo de distancia desde la finalización de la segunda serie, 2017. Se puede ofrecer una reflexión ante la estela de dicha serie en el lenguaje televisivo, que al mismo tiempo ha asistido a un cambio entre los modelos de visión, con la aparición de las plataformas, como es el caso de HBO, en la cual se han presentado proyectos posteriores como Big Little Liars o Pose y Sabrina en Netflix.

Estas repercusiones de los productos anteriores también serán analizadas en estas páginas, con el fin de entender y de atender a los cambios sociales que se reflejan en el medio audiovisual y, entendiendo la necesidad de que éstos se produzcan ¿Son fuentes de adoctrinamiento? o por el contrario, ¿buscan generar cambios en nuestros modelos?

Se hará un estudio de los materiales previos, filmografía de los años ochenta y noventa con figuras femeninas como Jane Fonda y títulos de Mike Nichols, que después del éxito de The Graduate en los sesenta, tiene algunos productos susceptibles de análisis para esta investigación como son: Heartburn de 1986 con Jack Nicholson y Meryl Streep o *Working Girl* con Melanie Griffith, Harrison Ford, Sigourney Weaver y Joan Cusack. O ya en los años noventa, concretamente en 1996 con *The Birdcage*. Todos ellos son retratos de la sociedad estadounidense.

Y para poder hablar de una radiografía de la ciudad de Nueva York apelaremos a algunos títulos de la filmografía de Woody Allen y el trabajo que desarrolla sobre la mujer, utilizándolo como contrapunto a la evolución negativa de su figura posteriormente.

En este estudio se contraponen esa herencia de Wall Street y un modelo estadounidense que se exporta a todo el mundo occidental; y, por otro lado, al contexto del mundo *millenial* en nuestra relación con los

dispositivos tecnológicos y cómo han cambiado tanto las relaciones y los modelos de representación de lo femenino.

Los parámetros con los que realizaremos la comparativa son:

En primer lugar, la vivencia de la feminidad, cuál va a ser el molde o los moldes en los que se inscriben y en los que se desarrollan lo que configuramos de forma social como mujer o femenino.

En segundo lugar, se estudiarán las diferencias en lo relativo a las mujeres y cómo viven su profesión. Cuáles son las relaciones que se establecen en los espacios públicos, los ámbitos privados y los relacionados con lo laboral.

En tercer lugar, en lo que atañe a las relaciones, tanto aquellas personales, como sociales como sexuales para entender cuáles son los círculos, las personas y los contextos en los que se mueven.

En las relaciones íntimas, cómo hablan de sexo, qué tipos de relaciones tienen, cómo viven su sexualidad, etc. En ese contexto de amistad, cuáles son sus perfiles. cómo se relacionan entre ellas, qué es lo que ha cambiado a nivel social y que se reflejan en los actos entre ellas.

La relación con los contextos y los ritos de paso propios y ajenos: casarse, terminar una carrera, qué consideran éxito, … Por último, la vivencia de la maternidad, tanto propia como ajena, si alguna de ellas lo es, cómo se relacionan con el hecho de ser madre.

Como objetivos específicos debemos señalar:

En primer lugar, el hecho de recopilar información sobre los diferentes modos de mujer a través del medio audiovisual.

En segundo lugar, el análisis de los productos audiovisuales que se recopilan en el estudio y que presentamos en este capítulo.

En tercer lugar, la comparación que se establece entre un casi de estudio de los productos audiovisuales *Sexo en Nueva York* y *Girls.*

Por último, demostraremos con los objetivos anteriores su el medio audiovisual es adoctrinador o generador de modelos de conducta y de identidades femeninas.

3. METODOLOGÍA

LO FEMENINO

El uso de la expresión "lo femenino" y no "la mujer" tiene una clara intencionalidad y la necesidad de hablar de varias cuestiones que iremos exponiendo en las páginas que siguen. Vamos a entender feminidad como una serie de características, tanto relacionadas con la morfología del individuo como con su psicología que son las que van a definir lo que entendemos por mujer.

Además, van a hacer referencia a una serie de modos de comportamiento relacionados con lo social, así como los protocolos y patrones de conducta. Relacionamos aquí, de forma muy directa, la contraposición con lo masculino, que como veremos puede quedar en un debate atrasado, pero no tan superado; en lo que se referencia como sexo biológico femenino y sexo biológico masculino.

El cambio que ha supuesto la mal entendida incorporación laboral de la mujer y los grados de representación de ésta, primero en el arte y luego en los medios de comunicación, suponen también algo de especial importancia para la configuración de los roles personales, sociales y profesionales del individuo en todas las dimensiones de la existencia de éste.

Hay una cuestión fundamental en los estereotipos, con el cómo se presenta a lo femenino y los papeles asociados a lo femenino en la publicidad. Aquí también entramos en iconos, ideales y la imposibilidad de acceso. Mientras la tecnología no había evolucionado de forma digital, si no analógica, los trucos y trampantojos que encontrábamos en los anuncios se reducían a ópticas, posturas o incluso alguna media en el objetivo del fotógrafo.

Hoy en día, nos encontramos ante la falsificación, la verosimilitud de ficciones que parecen de carne y hueso, pero que, en realidad, están hechas de píxeles y que son, por tanto, cuerpos imposibles de emular por los humanos que sí son de carne y hueso. Antes idealizábamos figuras e iconos, ahora tenemos modelos que no existen, que son productos fabricados por ordenador con rasgos humanoides.

Aquí nos encontramos con un principio muy antiguo e innato en los seres humanos, la mímesis, tan útil en el teatro como en el aprendizaje de toda persona y que se apoya en los modelos que construimos como sociedades, que convertimos en iconos y que necesitamos imitar porque está en nuestro ADN.

Cuando hablamos socialmente de lo femenino, asociamos rasgos muy concretos y característicos de lo que, también en este caso, idealizamos de este estereotipo: lo apropiado y lo conveniente, lo que entendemos por saber estar, lo pacífico, lo frágil, lo débil, lo delicado, y un sinfín de características y rasgos comunes que representan algo, una figura idealizada como las deidades griegas, pero que en ningún caso se corresponden con una experiencia real.

VIVENCIA DE LA MATERNIDAD MUJERES Y CUIDADOS

Junto con la idea de lo femenino, y en parte por una cuestión biológica ligada a la maternidad, se entiende, y se extiende, el carácter de cuidados que ha de poseer lo femenino con respecto a lo masculino, y en ese sentido, entramos en lo que se espera de las mujeres en sus papeles de madres, hijas, esposas, trabajadoras, abuelas, etc.

Veremos lo que se ha ido entendiendo por "femenino" como ese conjunto de rasgos a lo largo del tiempo, de lo que ha ido configurando su identidad, ejemplos de ello son publicaciones y publicidad dirigida a cómo debe comportarse la mujer. Pensemos en el manual de la buena esposa de 1953 en España. Con este ejemplo de Pilar Primo de Rivera, una vez más, confirmamos la importancia de lo que decimos, de las convenciones que necesitamos y de cómo éstas marcan la idiosincrasia de un pueblo, pero no de forma aislada, si no que viajan en el tiempo y pasan de una generación a otra formando parte de la identidad de lo que serán esas futuras generaciones.

4. RESULTADOS

MATERNIDAD

Maternidad. Un capítulo aparte bien se merece hablar de la maternidad unida al concepto de lo femenino. La base de muchas de las

características que se asocian a lo femenino parece tener su inicio en la realidad biológica, en la posibilidad de ser madre que poseen las mujeres.

Recuerdo el revuelo creado por Orna Donath con Madres Arrepentidas (Reservoir Books, 2016), libro en el que muchas mujeres, madres, decían querer a sus hijos, pero estar arrepentidas de ser madres. Este tipo de afirmaciones rompe todos los esquemas que tenemos establecidos socialmente respecto a lo que supone ser mujer y a la consecución de una felicidad y una finalidad de estar completa al tener una familia, al ser madres.

De alguna manera estas ideas parecen estar pervirtiéndose, pero nos echamos las manos a la cabeza cuando nos encontramos sorpresa en estas afirmaciones. Hay una moda o un modo de posicionarse, referida al relativismo moral, social y, si se me permite, vital, en el que nos consideramos no homófobos, pero que nuestro hijo o hija no sea homosexual, o que no se celebre el orgullo gay, o que dos personas del mismo sexo no se besen en mitad de la calle, porque parece que hiere sensibilidades.

Ante este relativista moral, ante ese respeto, pero no comparto, nos podemos dar cuenta de lo poco que hemos avanzado, de lo poco que las estructuras establecidas han tenido modificaciones o han sabido ser permeables ante lo que somos, ante quienes somos, como individuos y como sociedades. En este hilo de la maternidad, lo femenino está asociado a los cuidados, a una cultura del cuidado en profesiones con "a": enfermera, cuidadora, señora de la limpieza, etc. se asocia lo femenino con lo doméstico, con la idea de cuidar, y la imagen de ser cuidados.

Pero no sólo en las profesiones, sino que lo femenino, encarnado en la figura de la mujer, es madre, es hija, es esposa, es abuela, y en todos esos roles familiares, de forma tradicional se espera el cuidado a los otros miembros de la familia. Este tipo de exigencias no se encuentran en lo masculino, o al menos no de la misma manera.

Amistad, relaciones sociales, relaciones sexuales mujeres y cuerpo

Otro punto de vista, que puede parecer obvio pero que no lo es exactamente, es el modo de poder abordar lo femenino desde el cuerpo. Es evidente que hay una serie de características anatómicas que diferencian de forma física a hombres y mujeres, que podemos hablar de psique y procedimientos en procesos que acompañan al cuerpo que son diferentes en hombres y mujeres, pero no podemos limitar esta idea a cuerpos.

En los seres humanos nos encontramos con características aceptadas y adaptadas a lo femenino en sobres y en el caso inverso con mujeres. En ambos casos, esos polos son complementarios y se buscan. La literatura, la religión, los mitos y el arte nos lo han mostrado de mil y un modos, haciéndonos entender cuáles son esos puntos de conexión que buscan complementarse.

Hablaremos más adelante del cuerpo y del modo en que se puede expresar esa feminidad a través de este. Hay estudios interesantísimos relacionados sobre la construcción a través de muchos elementos externos y se puede establecer toda una comparativa con la creación de personajes escénicos.

Las mujeres en los espacios públicos

Si hablamos de los espacios que habitan las mujeres, traigo a colación la exposición que se hizo en Caixa Forum Madrid con la colaboración del Museo del Louvre sobre mujeres de Roma y que llevaba el subtítulo de: "seductoras, maternales, excesivas". Virginie Girod empieza el catálogo de la muestra con lo que sigue:

> "La mujer romana era a la par un objeto de deseo y de desprecio. Se caracterizaba por su dualidad. Fuese matrona o puta, era ontológicamente inferior. Se trataba de un orden natural elevado al rango de norma social. La mujer no podía hacer mucho contra las debilidades inherentes a su sexo. Era derrochadora, pendenciera, colérica, lasciva, incapaz de resistir sus pasiones. ¿Y cómo podría haber sido virtuosa si la palabra virtud (Virtus) en latín deriva etimológicamente de la palabra vir, que significa hombre? Siendo la virtud propia del hombre, se entiende fácilmente por qué las mujeres fueron apartadas de la vida cívica. La

> mujer, este ser imperfecto, quedaba así condenada a moverse en la esfera privada, como sirvienta devota de su casa, sus dioses y la patria".

Si nos remontamos a la Grecia clásica, tenemos que hablar del Gineceo, la habitación de la casa destinada a las mujeres. Estas estancias que tenían algunas de las casas de la Antigua Grecia eran de uso exclusivamente femenino, tanto para las mujeres de la familia como para el servicio doméstico femenino. En las disposiciones de las casas, se colocaban estas habitaciones en las plantas superiores, mientras que las destinadas a los hombres lo hacían en las plantas más bajas.

En este caso podemos establecer una reflexión interesante también sobre lo que supone la vivencia de lo femenino diferenciando lo público de lo privado. Se establece una línea entre lo que se vive dentro 60 de la casa y lo que se vive fuera. Esta doble visión de lo que somos incide directamente en la conformación de la personalidad y en la vivencia de la sexualidad.

En otras religiones como el judaísmo o el Islam también nos encontramos con una configuración del papel de la mujer en el que hay una separación en la vivencia cotidiana de la religión y de la vida común con espacios diferenciados, con ritos que hacen que se mantengan distancias cuando se encuentran en determinadas situaciones, etc.

Si miramos a la Antigüedad, nos encontramos con un largo desfile de diosas principales y de deidades menores que representan de uno u otro modo lo que significa y connota lo femenino. Por un lado, Demeter, Afrodita, Atenea o Diana. La diosa Pudicitia (el Pudor) o las divinidades que los romanos consideran exóticas, tales como Isis y Cibeles. Todas ellas representando ideales femeninos, cuidando, respetando pasiones, encarnando el dedo. Mujeres como Helena de Troya, poderosa y causante de una guerra.

La mujer también encarna la victoria en la Niké griega. Las Tres Gracias, que encontramos en relieves y otras esculturas griegas y romanas, y que Rubens inmortaliza para la posteridad en su tabla, que hoy podemos observar en el Museo Nacional del Prado; acompañan la idea de las musas, de la inspiración que continúa en la tradición artística con las modelos de artistas a finales del siglo XIX y principios del XX,

creando en el imaginario común un modo de establecer jerarquías y relaciones.

También se responde a una idea de la belleza, a la búsqueda de la mujer como receptora de esa encarnación de una perfección, que una vez más, no se corresponde en absoluto con la realidad. De este modo el cuerpo femenino desnudo sigue siendo, por un lado, esa búsqueda ideal de la belleza, anhelada y hasta la saciedad representada y presentada en los soportes artísticos a lo largo de toda la Historia del Arte

IDEA DE IDENTIDAD FEMENINA

Cuando hablamos de identidad hay muchos modos de abordar esta empresa. A mí siempre me ha parecido que una manera interdisciplinar permite obtener una mayor riqueza en el discurso e información sustancial del mismo a la hora de apoyar conclusiones.

Por este motivo, en estas páginas se saltará de una disciplina a otra y pasaremos por los siglos hacia delante y hacia detrás con una facilidad pasmosa, la justa que necesitamos para poder abordar el tema que nos ocupa: la construcción de la identidad. Al final será una gran conversación entre autores y lector.

Pues bien, empecemos el diálogo. Como conversadores vamos a contar con una amplia gama de ellos. Desde Goffman y la microsociología, hasta las construcciones de la identidad en el género de Judith Butler; pasando por algunas notas de psicología, etología y, como no, de las artes escénicas y el arte plástico; que una vez que entremos en materia, nos servirá para analizar un recorrido histórico de este concepto de feminidad a través de mujeres ilustres, o más bien, a través de las representaciones de éstas en las piezas de arte que vamos a estudiar.

Para realizar estos pasajes nos acompañarán Ways of Seeing de Berger, Allport y Argyle en cuanto a la construcción de la identidad desde una perspectiva psicológica; Foucault y su modo de entender el cuerpo y la construcción de las imágenes. Y también nos acompañarán en este viaje, como no, los artistas y la biografía de grandes personajes femeninos.

No nos olvidamos de Pina Bausch o Martha Graham y a sus otros compañeros de escena, grandes figuras del teatro como Grotowski, Lecoq o Chéjov. Se ha hablado mucho de los tipos de mujer y de los atributos que otorgamos al papel femenino.

Es ineludible una construcción social de la mujer, tal y como apuntaba Bourdieu, que se asocia a objeto 68 de deseo y erotismo. Por otro lado, nos encontramos con un concepto intrínsecamente ligado a los cuidados. Serán estas dos bases la semilla que hará que los movimientos feministas se levanten y se rebelen para tomar la decisión de cambiar estas visiones durante las últimas décadas del siglo XX.

Se han hecho estudios científicos en relación con la visión de la mujer a lo largo de la Historia del Arte. Incluso, tenemos estudios como el de 2007 que ha llevado a cabo Jesús Félix Pascual Molina en el marco de la Universidad de Valladolid, en el que se referencia tal y como anuncia el título del artículo "Una aproximación a la imagen de la mujer en el arte español"; y así se pasa por La maja desnuda o La Venus del espejo, incluso llegamos a Picasso y las Señoritas d'Avignon o Dalí y las representaciones de Gala. Pero lo cierto es que, aunque partiendo de análisis iconográficos, nosotros queremos viajar por construcciones identitarias que toquen algo que se sitúa más allá de la tela o el papel que nos muestra un rostro y un cuerpo en determinada postura.

IDEA DE GÉNERO

Si pensamos en la idea de género, tenemos que remontarnos a su invención, es decir a la primera vez que tuvimos una palabra por convención para designar este término. Esto fue en 1947, y se la debemos al psicólogo neozelandés John William Morey. Hay una separación de la identidad sexual y la anatomía. Judith Butler: Cuerpos que importan, llevando al feminismo la Historia de la sexualidad de Foucault. O con Beatriz Preciado y su Manifiesto contra-sexual.

Son ejemplos de los pasos que han avanzado históricamente los modos de entender la identidad en materia sexual. mujeres y teoría feminista Ahora me gustaría poder rescatar el movimiento tits & wits (Tetas y Cerebro) que está bajo el ala de jóvenes escritoras. Tiene como ejes centrales el cuerpo, la autodestrucción y el sexo.

Hablamos de fenómenos como el de Lena Durham, con mujeres jóvenes que escriben hablándonos desde un yo, desde una experiencia personal, individual y autobiográfica para contar los temas que importan, los que se van a relacionar con los estereotipos femeninos. Son activistas feministas que nos recuerdan el reto que supone ser mujer, joven y trabajadora en el siglo XXI. Pero si echamos una mirada a la época victoriana no podemos por menos que echar un vistazo a los personajes de las hermanas Brontë. En su páramo perdido del norte de Inglaterra las tres hermanas, Charlotte, Emily y Anne, se retiran del mundanal ruido para escribir, para contar historias que han pasado por la literatura como novelas románticas en el sentido más rosa del término, pero cuyos personajes no son más que la expresión de las ansias de libertad que vivían las mujeres de esa época y sus propias escritoras. La historia de la literatura no sería lo mismo sin Jane Eyre, La Inquilina, Cumbres borrascosas o Villette.

En ellas encontramos personajes femeninos que luchan por independientes; villanos y villanas que quieren frenar toda esa explosión que encontramos en los primeros personajes. Son historias de mujeres fuertes, con carácter y muy adelantadas para su época. Si nos vamos todavía más atrás, a los albores de la civilización occidental tal y como la conocemos, tenemos que hacer una parada en el personaje de Antígona de Sófocles.

Si hablamos de lo que ha supuesto el movimiento en la Historia, y en la historia de las mujeres, no podemos si no tildarlo de una gran revolución, pero al igual que lo que nos han contado sobre la Revolución Francesa, merece, por un instante ponernos en el punto de vista o la posición que Edmund Burke nos muestra en sus reflexiones en torno a este fenómeno histórico, que lejos de ser algo realizado para el pueblo, tenía ansias de libertad para que otra clase social fuera la depositaria del poder, en ese caso la burguesía que estaba siendo aplastada por la aristocracia. En el que nos ocupa, el de la historia de las mujeres, el punto de partida del feminismo es tremendamente discriminatorio para con otras mujeres.

Las reivindicaciones que tienen lugar en los siglos XVIII y XIX tienen que ver con el voto, con la educación y con el empleo. Pensemos en

herederas de grandes fortunas que no tenían derecho a ellas por el mero dato de ser mujeres, pero que estaban convencidas que un tipo de servicio doméstico debía servirles. Ya en el siglo XIX encontramos una antítesis de la construcción de lo femenino con respecto a la construcción de lo masculino y que seguirá presentando diferencias entre mujeres obreras y burguesas.

Cuando estas clases buscan los ideales de la expresión de lo femenino nos vamos a encontrar con las características que hacen posible el estudio o la incorporación al mundo laboral. Ésta última, que es la que se había considerado la gran revolución, no es sino una forma de no entender del todo bien estos orígenes del feminismo, ya que no supone específicamente la incorporación de la mujer al mundo laboral, si no que ésta será una consecuencia de los derechos que se piden, y siempre, en un cierto tipo de clase social, pero no será lo que encontramos como norma general.

La lucha es precisamente contra lo que se tenía establecido como prototipo de configuración de la feminidad y que se encontraba encarnado en las mujeres con las siguientes características: Ingenuidad, pasividad, sin los instintos animales que sí podían tener sus compañeros, tales como actos de violencia o no tener intención competitiva en absoluto, el miedo, la expresión de las emociones con una excesiva sensibilidad como el llanto, el comedimiento, la inocencia, un cierto espíritu de sacrificio, la idea de los cuidados, el instinto maternal y la ocupación de las tareas del hogar y del resto de miembros de la familia.

El tipo de mujer que comienza la revolución feminista es rica, con propiedades y que por su condición de mujer tiene que renunciar a la posibilidad de salario, apertura de cuentas en el banco y otra serie de injusticias sociales que se producían solo por un hecho que depende de la biología y la genética.

En cambio, cuando vayamos avanzando y nos encontremos con las mujeres de los años cincuenta y sesenta vamos a ver un cambio, un cambio tanto en ese tipo de mujer que es el portador hacia delante de lo que vamos a llamar feminismo, como de la lucha que abanderan. Se trata de un feminismo de segunda generación que seguirá defendiendo la idea

de tener un servicio doméstico, por lo que seguimos hablando de una revolución de clase alta, pero que va a dar lugar, contra todas esas características que se consideran altamente femeninas, como son la suavidad, la idea del amor romántico o la necesidad del cuidado y el instinto maternal.

En los años setenta nos vamos a encontrar, sin embargo, con una escisión, así habrá dos movimientos. Por un lado, Womanism; y por otro, el feminismo radical. El primero va a ser un movimiento que seguirá el impulso anterior y que podemos considerar en cierto modo, racista. El segundo tiene una mayoría de portavoces lesbianas, que además empezarán a introducir cuestión LGBT, y que han dejado como principal legado su lucha anticapitalista. Van a defender distintos tipos de feminismo y distintas expresiones de lo que es ser mujer, pero teniendo claro que hay un enemigo común, el patriarcado.

Nos vamos a encontrar con lo que se denomina una tercera ola, que es la que va a empezar a finales de los ochenta e inicios de los noventa. La característica principal va a ser precisamente los temas de los que el feminismo de esta corriente empieza a ocuparse, y que acompañan al momento social.

Si nos vamos al siglo XXI nos vamos a ver un movimiento fuerte, que se ha extendido, que busca aliadas en muchas clases sociales y que genera movimientos a nivel global de carácter muy importante. Acciones que involucran a millones de mujeres en distintas partes del mundo.

También hoy se acompaña al momento social en el que nos encontramos y se intenta luchar por la paridad en materia de contratos laborales, derechos de maternidad, etc. Aunque habrá otros temas que no tenemos resueltos aún y que suponen retos para los distintos colectivos y para el movimiento feminista en su conjunto.

Hablamos de la ablación femenina en los países árabes, que nos parece una aberración, pero hoy, en pleno siglo XXI y en el país de la libertad, también se decide cuando ha llegado el momento de hacer una ligadura de trompas a las presas que ocupan sus cárceles.

Tenemos también que citar los movimientos del #metoo y las repercusiones que ha tenido en España la sentencia de "La Manada", así como los últimos 8 de marzo y los movimientos de huelga feminista y otras acciones que han tenido en cuenta los últimos años. Sin juzgar lo que es y lo que no es políticamente correcto, sí que estamos en condiciones de poder decir que hay cambios. Cambios sociales estructurales que reclaman un sitio para las mujeres, un modo distinto de ver y de hacer las cosas. Todos estos movimientos deben ser tenidos en cuenta, deben ser analizados y 85 estudiados como lo hacemos con las obras de arte y las fichas relacionadas con el desarrollo técnico y la simbología de cada uno de ellos.

5. DISCUSIÓN

Dentro de la discusión entre medio audiovisual, sociedad y teoría feminista nos encontramos con la evolución de los productos audiovisuales presentada por Atkins. Las relaciones que establece entre sociedad y comunicación de Baudrillard también son parte de la ecuación de la discusión, sobre todo desde la parte de la fundamentación teórica. A estos autores se unen las películas y su análisis para entender la relación con las conductas sociales. Por último, será de vital importancia referenciar de forma adecuada todo lo relacionado con la teoría feminista y las diferentes corrientes de pensamiento al respecto.

MUJERES Y ARTE

Como ya decíamos, el Arte es uno de los espacios de representación de la mujer. Desde las Venus de la fecundidad del Paleolítico, que representan una de las facetas de las que hablábamos unas líneas más arriba, la fertilidad y la maternidad, hasta las representaciones de la Libertad, como ocurre en el cuadro de Delacroix, u otras representaciones artísticas en las que hay representaciones femeninas, bien para simular conceptos, hacer alegorías o mostrarnos a personajes históricos. Todas estas representaciones son de mujeres vistas por hombres. Hay muchos más ejemplos en los que como dice John Berger hablando de la relación desigual de los géneros:

> "…está tan profundamente arraigada en nuestra cultura que estructura todavía la conciencia de las mujeres. Hacen consigo mismas lo que los hombres hacen con ellas. Supervisan, como los hombres, su propia feminidad".

Esta idea de actuar con referencia a lo que otros indican estar presente en esa construcción de la identidad en lo femenino, así como yo cambiaría la idea de los hombres de la que habla Berger, por lo que suponen construcciones sociales de estos papeles.

Un ejemplo de lo que supone ser mujer artista son las Guerrilla Girls. Ellas nos dicen:

> "THE ADVANTAGES OF BEING A WOMAN ARTIST:/ Working without the pressure of success./ Not having to be in shows with men./ Having an escape from the art world in your 4 free-lance jobs./ Knowing your career might pick up after you're eighty./ Being reassured that whatever kind of art you make it will be labeled feminine./ Not being stuck in a tenured teaching position./ Seeing your ideas live on in the works of others./ Having the opportunity to choose between a career and motherhood./ Not having to choke on those big cigars or paint in Italian suits./ Having more time to work after your mate dumps you for someone younger./ Being included in revised versions of art history./ Not having to undergo the embarassment of being called a genius./ Getting your pictures in the art magazines wearing a gorilla suit".

Con cierto humor nos dicen verdades que son el reflejo de cómo es el papel de la mujer en el mundo del arte, con sus dificultades y todo lo que implica, pero que bien podemos aplicar a otras profesiones y situaciones de la vida cotidiana. mujeres y medio audiovisual El mismo cambio que vemos en series de tv donde sus protagonistas son muere fuertes, valientes, con poder. Sin duda, referentes para grandes y pequeños, para que podamos identificar el mundo que tenemos o como queremos que sea.

Es importante saber que el modo de hablar va a intervenir de Forma directa a un nivel social en nuestras estructuras políticas y ciudadanas. Y esto se va a ver reflejado en los modos de comportamiento, en los protocolos y en lo que se espera en nuestras sociedades respecto al papel.

6. CONCLUSIONES

LO FEMENINO Y DE LA MUJER

Este tipo de rol también es cierto que ha ido cambiando y evolucionando a lo largo de la historia reciente de Occidente. Otra vez podemos volver la mirada al cine y la tv y encontrarnos con direcciones y estereotipos o situaciones diversa en lo cotidiano, en aspectos familiares, en el mundo laboral, en la vivencia de la propia feminidad, etc.

En los ejemplos del cine y la televisión, nos proponemos pensar en el estereotipo de mujer que hay en la serie norteamericana *Girls* de Lena Durham y el que había en *Sex and the City* con el personaje de Carrie Bradshaw, y sus cuatro amigas, interpretado por Sarah Jessica Parker.

No nos importa poner aquí en tela de juicio su realidad o irrealidad, ni siquiera la coherencia de sus desarrollos. Hay unas diferencias muy grandes, no sólo en la presentación de lo femenino, claro, sino también en prioridades, lenguajes, modos de presentación y representación de la vida social y sexual de mujeres en un mismo entorno, que es la ciudad de Nueva York, separada por algo más de una década.

Siguiendo en este hilo sobre el cine, propongo que hagamos un recorrido de algunos de los títulos desde los ochenta en los que vemos a mujeres retratadas de diversos modos y como, si seguimos estos ejemplos, podemos ver también las diferencias entre unas y otras a medida que han ido evolucionando nuestras sociedades. Si volviésemos la vista aún más atrás encontraríamos a Jane Fonda y también a toda esa lista de películas de los años treinta, incluso Marlene Dietrich y otros iconos femeninos que nos ha dado el cine.

Pero si nos detenemos en las últimas décadas no podemos dejar pasar los siguientes títulos: Armas de mujer, protagonizado por Melanie Griffith. En ella vemos la dominación de la mujer y de la clase obrera desde las propias mujeres y también por parte de los hombres, con el toque de Hollywood gracias a un joven Harrison Ford, pero que hace un retrato de lo que supone la vida laboral para la mujer y nos retrata a la perfección el Manhattan de finales de los ochenta. Con Sigourney Weaver que encarna otra clase y los modos de opresión. El trato del novio de Tess,

la protagonista, y otros grandes actores, que presentan la visión de mujer objeto con la escena del encuentro en el coche con "Bob de arbitraje", por ejemplo.

El cine acaba siendo un reflejo de la vida y a la vez un modo de evasión. Es un amplificador de ideas, de transmisión de conductas. Y cada una de las mujeres que se representan y sus relaciones son modos de ver y vernos. De ahí que en este caso el cine, y otras artes, sean modos de expresión de lo social, de maneras de conocernos, analizarnos y reflexionar sobre las cuestiones relacionadas con el género y la construcción de las identidades de lo femenino y la mujer en la historia reciente.

Desde ese mundo del Arte, en todas sus vertientes, hay referentes como Meryl Streep, Marina Abramovic, Cristina Iglesias, Isabel Coixet, Sofia Coppola o hasta Nina Simone. Todas ellas son ejemplos, encarnaciones de los roles de lo femenino y parte del imaginario común de Occidente. Iconos como Madonna que son incombustibles al paso del tiempo, vienen a ser ídolos de masas para generaciones y son sensibles con los temas relacionados con la defensa de lo femenino.

Lo mismo ocurre con todo el movimiento que están generando las actrices consideradas de la generación *millennials*, las cuales se muestran como mujeres fuertes, independientes y con mensajes claros para el mundo y para otras mujeres, llevando a la reflexión y a la acción programas de igualdad. Contar sus experiencias, siendo estandartes de libertad, de apoyo, con caras visibles que son campañas mundiales, sin duda, ayudan a transmitir el mensaje.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para la realización de parte de la investigación presentada en este capítulo agradecer la colaboración prestada por la Universidad Carlos III de Madrid durante la estancia breve de investigación en el Instituto de Estudios de Género de esta.

8. REFERENCIAS

Baudrillard, J., Vicens, A., & Rovira, P. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

Fatala, N. (2001). Identidades femeninas en el folklore audiovisual de los´ 90. *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, (2), 6.

Girod, V. (2015): "Mujeres de Roma". Catálogo de la Exposición Mujeres de Roma. Seductoras, maternales, excesivas, Obra Social La Caixa y Museo del Louvre, Barcelona

Goffman, E., Perrén, H. B. T., & Setaro, F. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (No. 302 G6). Buenos Aires: Amorrortu.

González-Moreno, M. B., & Muñoz-Muñoz, A. M. (2017). La construcción de la imagen de las mujeres: net. art y medios de comunicación. *Historia y Comunicación Social*, *22*(1), 249.

Herrero Jiménez, B. (2014). La construcción de las identidades femeninas en el Woman's Film de Isabel Coixet: género, autoría y géneros cinematográficos

León, P. M. (2020). La construcción de identidades de género en la ficción audiovisual y sus implicaciones educativas. *Área Abierta*, *20*(3), 317-333.

Vargas, G., & Celene, M. (2016). *Construcción de modelos de identidad femenina en la adolescencia a través de la producción de televisión de ficción actual en España* (Doctoral dissertation, Universitat Internacional de Catalunya).

Villegas, J. C. S. (2006). La mujer construida: comunicación e identidad femenina. MAD-Eduforma.

ANÁLISIS DE LA INADECUADA COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LA COBERTURA PERIODÍSTICA DE FEMINICIDIOS EN LA PRENSA CHIHUAHUENSE

SAMARA ALEJANDRA MARTÍNEZ MONTAÑO
Universidad La Salle Chihuahua

1. INTRODUCCIÓN

El feminicidio en México se ha convertido en una práctica común. Ante la indiferencia del gobierno y el pésimo manejo de las autoridades, es "normal" que mueran mujeres violadas, secuestradas y estranguladas a manos de asaltantes, violadores, familiares e incluso parejas sentimentales. La situación no sólo ocurre en las clases más necesitadas del país: el mal trasciende y aparece en todos los estratos sociales.

Se aborda el estudio desde la insensibilidad que evidencian los medios de comunicación, sobre todo de la prensa, en la cobertura de feminicidios. La mayoría de las notas periodísticas presentan un lenguaje inapropiado, sexista y la información escrita puede ser una influencia negativa en el desarrollo humano de las víctimas colaterales de la violencia.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL

- Analizar los factores que afectan la inadecuada comunicación de la información en la cobertura periodística de feminicidios,

2.2. Específico

- Comparar los elementos negativos y positivos que se encuentran en la cobertura de feminicidios dentro la prensa, mismos que afectan a las víctimas colaterales de la violencia.

3. METODOLOGÍA

La naturaleza de la investigación es cualitativa, pues como explica Rivadeneira (2015, p. 169):

> Los métodos cualitativos estudian los hechos observables, en los que la creatividad y motivación del investigador permiten que sea considerado como sujeto y miembro principal de la investigación cualitativa. Con ello permite que sus interpretaciones sean flexibles, dinámicas, para resolver los problemas proactivamente.

La forma de investigación es aplicada, pues se estudia la experiencia de los sujetos a partir de lo plasmado en notas periodísticas.

En cuanto al tipo de investigación, se establece como descriptiva, ya que se identifican, definen y analizan los factores negativos en la cobertura periodística de feminicidios que afecten al desarrollo humano de los lectores.

Así mismo, el modo de investigación es bibliográfica y/o documental con apoyo de campo, debido a que acude al estudio y análisis de notas periodísticas de distintos periódicos del estado de Chihuahua con el propósito de encontrar los factores recurrentes en el inadecuado manejo de la información, además de realizarse entrevistas con las víctimas colaterales de los feminicidios para entender qué les afectó más en la cobertura periodística manejada en los diferentes casos.

Por último, los métodos empleados fueron analítico- sintético e histórico de investigación, ya que se acude al análisis de información derivada de la consulta en hemerotecas físicas y notas periodísticas de manera digital con el propósito de indagar en los casos de feminicidios más representativos en el estado de Chihuahua y su cobertura en medios de comunicación impresa.

4. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Al hablar de feminicidios, los ojos del mundo mediático voltean a ver a Ciudad Juárez, Chihuahua; tierra del norte y referencia mundial de violencia de género, impunidad y maltrato en contra de mujeres por el simple hecho de ser mujeres, pues como explican Bernabéu Albert y Mena García (2012, p. 25), "con el paso de los años, la violencia se ha extendido y agravado, siendo Juárez el 'epicentro del dolor".

Aunado a la problemática de los feminicidios, la cobertura de los medios de comunicación no reporta el fenómeno social del feminicidio como una violación a los Derechos Humanos de las mujeres, sino que lo presentan como hechos criminales aislados, con lo que reproducen estereotipos en los que se justifica al agresor y las víctimas son tratadas como objetos. Lo anterior se desprende del informe "Feminicidio en medios impresos 2011-2012, por una cultura periodística con perspectiva de género", (Observatorio de Medios de Comunicación e Información de la Mujer, 2012) realizado entre julio de 2011 y julio de 2012. En dicho informe se indica que la violencia contra las mujeres ha sido un tema recurrente en el tratamiento informativo de los medios de comunicación, apareciendo frecuentemente en las noticias, difundiéndose con sensacionalismo y no desde el rigor informativo. El tema ha sido un elemento recurrente de "gancho" para los medios, en donde las noticias resaltan el morbo y se suelen reproducir estereotipos de género. Al hacerlo, se banaliza la información.

La cobertura periodística no es igualitaria en cada medio de comunicación, pues cada uno maneja la información a su conveniencia, sin tener un manejo adecuado que permita una transmisión clara y objetiva. El feminicidio, como fenómeno social, se presenta como una serie de hechos criminales aislados y no como la violación a los derechos humanos de las mujeres.

En el estado de Chihuahua, existen seis periódicos impresos de circulación diaria, por lo que el estudio se centra en analizar la información publicada en: El Heraldo de Chihuahua, El Diario de Chihuahua, El Heraldo de Juárez, El Diario de Juárez, El Peso y El Sol de Parral.

5. PROBLEMAS

- ¿Cuál es el manejo apropiado de información en la cobertura periodística de feminicidios?
- ¿Qué elementos deben cuidarse al cubrir una nota sobre feminicidios en la prensa chihuahuense?
- ¿Qué aspectos negativos existen en la cobertura de feminicidios de la prensa chihuahuense?

6. HIPÓTESIS

El manejo apropiado de información en la cobertura periodística de feminicidios es aquel que atienda a:

a. Los hechos desde una perspectiva de género

b. Respeto por la dignidad a víctimas colaterales de la violencia

c. Los códigos deontológicos de la profesión periodística

Los elementos que deben cuidarse al cubrir una nota sobre feminicidios en la prensa chihuahuense son:

d. Ética

e. Lenguaje

f. Imágenes

Los aspectos negativos que existen en la cobertura de feminicidios de la prensa chihuahuense son:

a. La revictimización de las afectadas.

b. Uso de lenguaje inadecuado para la comunicación de la información.

c. Un manejo amarillista de contenidos gráficos (imágenes).

7. PANORAMA DEL FEMINICIDIO EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA

7.1. Historia y contexto social

El aumento de violencia en contra de las mujeres en el estado de Chihuahua comenzó a tener más impacto social en 1989, cuando los primeros casos de agresiones físicas, que traspasaban los golpes para llegar a la muerte por el simple hecho de ser mujer, se hicieron notorios en la región. Según lo explicado por la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (CMDPDH) (2003), en 1993 la situación comenzó a salirse de control, pues las autoridades y los diferentes organismos gubernamentales no se encontraban preparados para atender los casos de asesinatos que más tarde se catalogarían como feminicidios.

En un informe realizado también por la CMDPDH (2005), se destaca que entre 1993 y 2005, alrededor de 400 mujeres, niñas y adolescentes fueron asesinadas en el estado de Chihuahua, mientras que otras 500 desaparecieron. Cabe destacar que, según el escrito, las víctimas tenían entre 15 y 25 años, siendo la mayoría de ellas migrantes, trabajadoras de la industria maquiladora y estudiantes.

Cabe destacar que México ha sido condenado en tres ocasiones por la Corte Interamericana de Derechos Humanos por la violencia y discriminación en contra de la mujer, resaltando que el gobierno y las autoridades son las responsables de la crítica situación que enfrenta el país en términos de violencia y feminicidio (Rangel Hernández, 2011).

Según explican Cameron & Elizabeth (1987), el asesinato de mujeres, esa mezcla de sexualidad y muerte, es un fenómeno social que requiere, más que analizar las flaquezas individuales de la condición humana, un análisis social, que permita conocer las causas culturales y estructurales que subyacen en el hecho de que un grupo genéricamente construido, en este caso los hombres, mate a otro grupo también genéricamente definido, las mujeres. Por eso, un inventario de los asesinatos en contra de mujeres y niñas en Ciudad Juárez que no tome en cuenta la mirada

de género y la política de desequilibrio entre los géneros, haría ininteligible lo sucedido en esta ciudad.

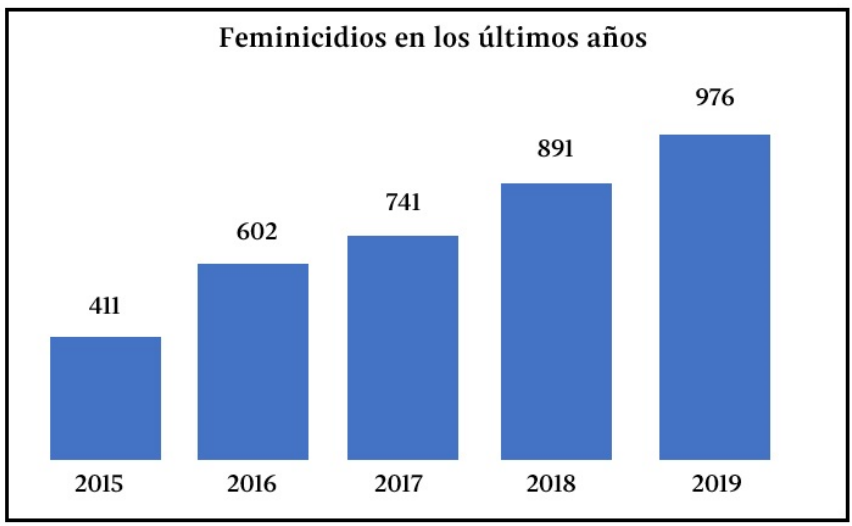
Han pasado más de 20 años desde el primer feminicidio en Chihuahua; las cruces rosas, ubicadas en diferentes municipios del estado, son muestra de que la mente nunca olvida, pues a pesar de mostrar una ausente tonalidad, el recuerdo de las víctimas se encuentra más presente que nunca. El sentido de justicia por el que fueron colocadas no cesa a pesar de que algunas de las mujeres jamás fueron localizadas.

7.2. Cifras y estadística

Según cifras presentadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019), en 2015 el número de feminicidios a nivel nacional fue de 411, mientras que en 2017 aumentó a 741, y en 2019 la cifra se elevó a 976 casos; actualmente, 10 mujeres mueren al día por agresiones intencionales en el país.

A continuación, se detalla de manera gráfica el incremento de feminicidios en México:

***GRÁFICO 1**. Feminicidios en México de 2015 a 2019.*



Nota: Elaboración propia.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)

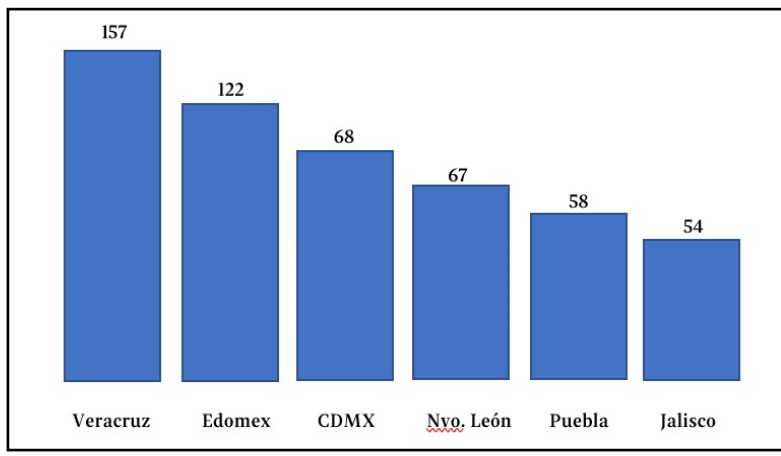
De acuerdo con el Sistema Nacional de Seguridad Pública (2019), Ciudad Juárez y Culiacán son los municipios con más feminicidios en México en términos absolutos, seguidos por Monterrey, Acapulco, y Ecatepec.

7.3. Panorama actual a nivel nacional

Después de varios años de que el estado de Chihuahua ocupara los primeros lugares en la lista nacional de feminicidios, en 2019, Veracruz fue la entidad federativa que más sucesos registró durante el año, seguido del Estado de México, la Ciudad de México, Nuevo León, Puebla y Jalisco, según informes del Secretariado Ejecutivo del Sistema de Seguridad Pública (2019).

A continuación, se presentan las cifras de cada una de las entidades federativas:

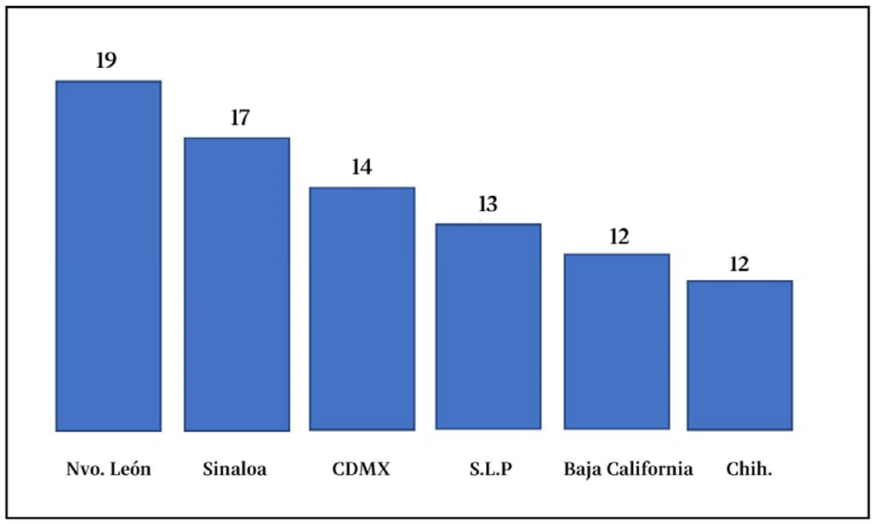
GRÁFICO 2. *Estados de la República Mexicana con mayor número de feminicidios en 2019.*



Nota: Elaboración propia.
Fuente: Secretariado Ejecutivo del Sistema de Seguridad Pública

Sin embargo, el Secretariado (2019) indica que los estados con más presuntos feminicidios son Nuevo León, Sinaloa, Ciudad de México, San Luis Potosí, Baja California y Chihuahua, pues son aquellos que más feminicidios registran, tal como se muestra en la siguiente figura:

GRÁFICO 3. *Estados con mayor registro de feminicidios en 2019.*



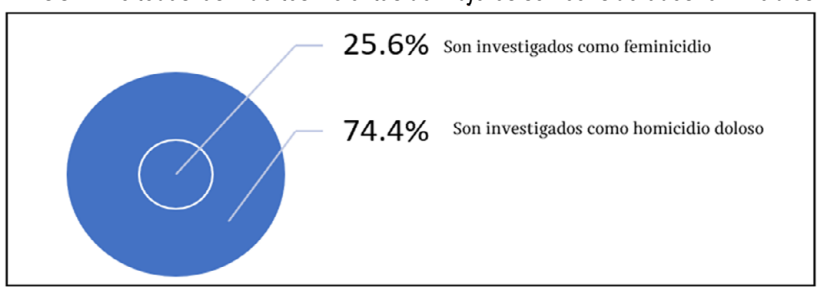
Nota: Elaboración propia.

Fuente: Secretariado Ejecutivo del Sistema de Seguridad Pública

Cabe mencionar que, de enero a septiembre de 2019, dos mil 833 mujeres fueron asesinadas en México, pero sólo 726 (25.6%) son investigados como feminicidio, mientras que el resto (2 mil 107 asesinatos) se juzgan como homicidio doloso (Secretariado Ejecutivo del Sistema de Seguridad Pública, 2019).

Se presenta gráfico ilustrativo de las cifras presentadas:

GRÁFICO 4. *No todas las muertes violentas de mujeres son considerados feminicidios*



Nota: Elaboración propia.

Fuente: Secretariado Ejecutivo del Sistema de Seguridad Pública

7.4. La cobertura periodística en la prensa chihuahuense

La cobertura periodística es un reflejo de lo acontecido en la sociedad, por lo podría considerarse como un espejo que visibiliza los hechos de cualquier comunidad; los feminicidios, por su parte, muestran un fenómeno de violencia latente para el que no existe regulación alguna, por lo que la cobertura termina siendo poco profesional, antiética y con nula responsabilidad social.

7.4.1. La ética periodística en la cobertura de feminicidios

Desde la década de los noventa, México ha vivido inmerso en un contexto de violencia por los crímenes cometidos en contra de miles de mujeres; el feminicidio, al ser un conflicto social y cultural, repercute directamente en los medios de comunicación.

De esta manera, como explica Sánchez Meza (2016), en encabezados y portadas de periódicos se visibilizan narraciones descriptivas, acompañadas de imágenes amarillistas que alimentan el morbo, pues informar de feminicidios se ha convertido en una serie de acusaciones en contra de las víctimas, en donde salen a la luz prejuicios sexistas, inhumanos y poco sensibles.

Tal pareciera que, con tal de vender, los medios de comunicación se pervierten, dejando de lado los códigos deontológicos de la profesión. Al respecto, Restrepo (2005, p. 89), indica que:

> "La violencia no puede convertirse en un espectáculo para satisfacer la curiosidad y el morbo del público, en ese sentido, la publicación de imágenes macabras de muertos, heridos y actos violentos, destinada solamente al aumento de las ventas, pervierte la profesión y degrada a los receptores de la información".

Dicho espectáculo proviene de la libertad de prensa, pues México no cuenta con alguna legislación que regule, de manera acertada, los aspectos negativos de la información (o desinformación), por lo que los medios de comunicación pueden hacer y deshacer sin que exista penalización alguna.

Debido a la falta de normativa, la necesidad de generar herramientas que ayuden a la regulación interna de la prensa es de suma importancia ya que se busca fortalecer la responsabilidad social del periodismo.

Los periodistas juegan un papel prioritario en el combate a la impunidad, la cual rodea, de manera sistemática, a mujeres violentadas, por lo que se debe ejercer de manera profesional y ética; en cuanto a los códigos deontológicos de la profesión periodística, los podemos definir como "un conjunto de principios y normas de conducta profesional de los periodistas referentes a sus derechos, deberes y responsabilidades éticas" (Barroso, 2011), buscando informar de manera honesta y veraz los hechos, siempre teniendo en cuenta la perspectiva de género.

Tras el análisis de 3 notas por cada medio de comunicación mencionado anteriormente (siendo un total de 15 textos periodísticos) se identifican qué aspectos no son adecuados en el tratamiento de información en la cobertura periodística de feminicidios en la prensa chihuahuense.

8. RESULTADOS

En este trabajo se consideran como protagonistas a las madres, quienes aseguran que el trabajo de la prensa no fue el adecuado, pues además de no ser claro y veraz, este contenía frases como: "¡mataron a una más!", siendo que para ellas no son sólo alguien más, son sus hijas, personas únicas e irremplazables.

Para fines de investigación se seleccionaron cuatro casos de feminicidios que, de manera mediática, han obtenido una mayor exposición debido a diferentes factores que a continuación se detallan:

GRÁFICO 5. *Casos de feminicidios que han obtenido una mayor exposición mediática en el estado de Chihuahua*

CASO	FECHA DE DESAPARICIÓN	NOTAS PUBLICADAS DEL CASO	ELEMENTOS PARTICULARES DEL CASO	IMPACTO SOCIAL EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN
Paloma Escobar	2 de marzo de 2002	253	-Uno de los primeros casos en ser tipificado como feminicidio -Norma Ledezma, la madre, logró que el caso de su hija fuera conocido a nivel internacional - A raíz del asesinato de Paloma se creó la asociación civil: "Justicia para Nuestras Hijas", organización con más casos de atención en Chihuahua - El caso, es referente nacional de feminicidios, pues es el de mayor atención mediática en toda la historia del estado	El caso de Paloma sirvió para conocer la poca preparación que tenían las autoridades en el tratamiento de los feminicidios, ya que al ser uno de los primeros casos en el estado, visibilizó dicha falta; de igual manera, los medios de comunicación comenzaron a cubrir algo nuevo para ellos, adentrándose sin guías o reglas.
Esmeralda Herrera	29 de octubre de 2001	180	-Su cuerpo fue encontrado, junto con otros 8, en un campo algodonero de Ciudad Juárez. Gracias a este caso se logró tipificar el feminicidio dentro de la ley. - Por este caso en particular, México fue condenado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos por la violencia y discriminación en contra de la mujer	Por vez primera, salió a la luz que en el estado se estaban violando y asesinando mujeres a gran escala, siendo un nuevo tema para las salas de redacción
Esperanza Chaparro	26 de enero de 2014	85	-A pesar de haber desaparecido en pleno centro de la ciudad, las cámaras según explicó la Fiscalía del Estado, no lograron captar ninguna imagen de ella -Por primera vez se especula una red de tratas de blancas entre el crimen organizado y el Gobierno del Estado	La sociedad visibilizó la falta de capacidad del Estado para proteger a las mujeres, además de entender que quizá las autoridades se encuentran inmiscuidas en las desapariciones. El movimiento feminista toma más fuerza, por lo que en los medios de comunicación se comienza a tratar información relacionada al nuevo movimiento.
Diana Yazmín	27 de mayo de 2003	134	-El cuerpo de Diana fue encontrado meses después en un terreno, los restos casi deshechos de la joven fueron publicados en medios de comunicación -Su madre, movilizó a la prensa y ejerció gran presión mediática en contra de las autoridades	Catalogado por los especialistas como el primer caso que visibilizó imágenes sin censura de un cuerpo casi deshecho, es, quizá, aquél que desató que los medios de comunicación publicaran las imágenes de las víctimas sin cuidar los detalles, generando un impacto negativo en la sociedad.

8.1. Justicia por nuestras hijas, Norma Ledezma

No comer, no tomar agua, no encontrar las palabras para definir el sentimiento de angustia, de tortura, de desesperación… de rabia, frustración y coraje que una madre siente al saber que su hija ya no está, se vuelve parte del día a día, de la lucha continua que Norma vive a 17 años de que su hija le fuera arrebatada. Las expectativas de Paloma, quien desapareció en el año 2000 en el centro de la ciudad, eran grandes, ser alguien reconocida y famosa, conocer idiomas, proteger a los ancianos y rescatar animales, eran algunos de sus planes.

El temor más grande de una madre se hizo realidad, Paloma no regresó después de su clase de computación, por lo que la búsqueda comenzó; sin embargo, según relata Norma, ese día, alrededor de las doce de la noche supo que a su hija le habían arrebatado la vida. "Yo siempre he dicho que en ese momento le arrancaron la vida, porque yo caí en una crisis a esa hora… es como un vínculo único, singular, un vínculo entre madre e hija", asegura la madre.

27 días de búsqueda ininterrumpida, donde se pasaban tiempos prolongados sin comer, beber o dormir, pues el sentimiento de incertidumbre es indescriptible, bastaron para encontrar a Paloma sin vida. "Yo creo que no hay palabra en el diccionario que describa la tortura que vive una madre cuando tiene una hija desaparecida. No hay ni un psicólogo, ni experto que pueda determinar qué es lo que se vive. Lo que sí sé es que no se vive, se sobrevive", comparte Norma.

A raíz de que se encontró a la joven, el camino de lucha se hizo más grande, pues Norma tiene una promesa que cumplirle a su blanca Paloma y asegura que hará todo lo que esté en sus manos hasta cumplirla; dicha promesa guio a Norma a fundar Justicia para Nuestras Hijas, una asociación civil que apoya a padres de familia que estén pasando por una situación similar a la vivida por Norma, pues sólo alguien que haya tenido una experiencia igual puede entender el dolor que hay detrás.

"A lo mejor ya ahorita hay cambios, instituciones que se dedican a esto, pero no le llegan, no le llegan porque tendrían que pasarlo. Programas que solamente lo hacen de faramalla, lo hacen por cumplir, por quedar bien con la sociedad, pero no porque les interese la sociedad. Mientras

que no esté dirigiendo alguien que haya sentido y caminado este desierto, caminado esta vereda, tan oscura, tan sola, tan vacía y tan seca, y que diga 'ahora sí sé lo que siente' entonces podrían haber cambios estructurales, mientras no", asegura Norma.

Como es de esperarse su vida ha dado un giro de 180 grados, tanto que Norma dice haber nacido nuevamente con la muerte de su hija pues hoy en día está por titularse de su maestría, y el empuje por seguir estudiando cuando tenía únicamente la primaria nació por las ganas de hundir a la impunidad y hacerle un frente de justicia a Paloma y a todas aquellas que hoy ya no están por el simple hecho de ser mujeres.

Para muchas mujeres que han pasado o están pasando por lo mismo, Norma, a través de su asociación es su consuelo, su guía y su esperanza, pues asegura la madre que con el paso del tiempo "el sufrimiento no disminuye, se transforma. Cuando encuentras a tu hija, la tortura de no saber dónde está cambia por un: ¿qué le hicieron?, y eso hasta ahorita es algo que nadie me ha podido responder. Sigue una tortura combinada con una fe de que está en un lugar tranquilo, en donde ella ya no sufre".

A pesar de no haber recibido alguna respuesta contundente del caso de su hija por parte de las autoridades, Norma, al igual que otras madres que perdieron a sus hijas durante los mismos años, tienen su propia hipótesis de lo ocurrido: "Además de Paloma, hay más desaparecidas en el mismo contexto. Se elegía por un grupo de personas que se dedicaban a llevarse muchachas jóvenes, tenían que estar previamente estudiadas para lograr la trata de personas, para divertirse con ellas, para servirles a ciertas personalidades de dinero, porque sólo ellos podrían pagar el uso de nuestras hijas con la protección oficial en un gobierno como el de Patricio Martínez. Un dictador, prepotente, sin nada de sensibilidad. A Paloma la escogieron, se la llevaron con ese fin, tanto que cuando la encontramos fue con visibles huellas de tortura, por el tiempo no se pudo determinar si hubo violación o no, pero violencia física sí".

Ese es el supuesto, un grupo de trata de personas bajo la sombra y la impunidad del Estado. "En ese momento había este grupo, los grupos de tratantes siguen existiendo hasta este momento tanto que dentro de

la fiscalía ya está una unidad de trata de personas, siempre ha habido, nomás que en mayor o menor grado", dice Norma.

Para la madre, el despertar en una nueva mañana significaba seguir en una constante lucha y parte de esa batalla era con los medios de comunicación, pues como explica, la mayoría de ellos no informaban de manera honesta pues "el morbo les ganaba y al parecer, vender noticia era más importante que la vida de mi niña", asegura.

8.2. Caso campo algodonero, Esmeralda Herrera

El dolor de perder a una hija no se compara con nada, sin embargo, cuando esta es encontrada muerta y violentada junto con otras 8 mujeres en un terreno utilizado para desechar cuerpos humanos, es "sentir el propio infierno", dice Irma Monreal, madre de Esmeralda, quien desapareció el 29 de octubre de 2001, con tan solo 14 años.

El día que fue a levantar el reporte de desaparición, únicamente le tomaron los datos generales de Esmeralda (edad, estatura, cómo iba vestida, parentesco, etc.) y curiosamente, entre las preguntas que le hicieron, le preguntaron su preferencia sexual.

Días más tarde, entre el 6 y 7 de noviembre de 2001 fueron encontrados 8 cuerpos de mujer en el terreno conocido como "Campo Algodonero", en Ciudad Juárez, Chihuahua. Siete de estas víctimas tenían reportes de desaparición desde semanas atrás y habían sido ignoradas por las autoridades del estado de Chihuahua quienes argumentaron a sus madres "que regresaran en 72 horas" para confirmar la desaparición.

"Yo les decía que si tenían a mi hija que me la regresaran, que yo no tenía dinero, que yo no tenía nada pero si era dinero lo que querían que yo lo conseguía como fuera pero que no le hicieran daño a mi hija o que si ella había cometido algún error, pues que ella sabía que tenía todo mi apoyo y toda mi comprensión, que regresara a casa, que me la regresaran, que yo no iba a hacer nada, que simplemente quería a mi hija de regreso"., manifiesta la madre, asegurando que su hija jamás fue buscada por parte de la Fiscalía.

La señora Irma recuerda que se enteró de que el cuerpo de su hija había sido localizado, porque una de sus compañeras de trabajo, le preguntó en la noche del 6 de noviembre si sabía algo de Esmeralda y posteriormente le informó que habían encontrado 3 cuerpos de muchachas.

Al día siguiente, cuando llegó a las oficinas de las autoridades, pidió ver los cuerpos que encontraron. La tuvieron a ella y a sus hijos esperando durante mucho tiempo, al final le enseñaron unos calcetines, la blusa y un brassiere, impidiéndole ver el cuerpo.

"Yo lloraba y yo les suplicaba y les decía que por el amor de Dios me dijeran si era Esmeralda. La cabeza le decía yo, dime cómo tiene la cabeza, ¿tiene sangre en su cabeza?, ¿la tiene mojada?, yo creía que le habían quitado en ese momento su pelo para hacerle algún estudio o algo y me decía el forense que no, que no tenía nada, no tiene ni pelo, no tiene nada, no tiene oídos, no tiene boca, no tiene nariz, no tiene nada, nada de aquí para arriba… no la vimos, no nos dejaron verla"., explica la madre con la voz entre cortada.

Según la madre, los familiares de las víctimas en ningún momento fueron tomadas en cuenta por las autoridades en las investigaciones ni en el proceso penal. Las madres de las víctimas, no pudieron ver los cuerpos de sus hijas.

"Las madres seguimos sin saber quiénes son los asesinos de nuestras hijas", finalizó con lágrimas en los ojos a casi 20 años de la muerte de su pequeña.

8.3. Caso Esperanza Chaparro

"¡Tú puedes mamá!", dice Esperanza en el sueño de su madre Mayra, quien a seis años de la desaparición y muerte de su hija de 19 años, aún se pregunta ¿qué pasó?, ¿por qué?, y ¿cómo?, sin obtener respuesta alguna por parte de las autoridades.

Su risa forma parte de la ilustración que entre sueños Mayra proyecta, pues ahí es el único lugar en el que puede reencontrarse con esa niña trabajadora e inteligente que hoy ya no está. Al despertar, sólo le queda respirar, tomar toda la fuerza posible y continuar con esta lucha que

jamás cesa, pues ser huérfana de su propia hija es un camino difícil, oscuro y amargo, situación para la que ningún padre de familia está preparado y, según explica Mayra, es como "estar muerta en vida".

Corría enero de 2014, cuando en los medios masivos de comunicación se escuchaba, se veía y se leía: "¡Desaparece una más!"; una más que se ha ido, una más que ya no está… era Esperanza Chaparro, de 19 años, la mayor de tres hijos, estudiante de cuarto semestre de la carrera en Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACh), y quien desapareció en pleno centro de la capital del estado bajo los rayos del sol sin que nadie viera, escuchara o supiera nada.

El 26 de enero de dicho año parecía un domingo normal para la familia Chaparro Sáenz, con la única variante de que Esperanza no quería ir a trabajar. "Se regresó tres veces para seguir platicando con nosotros. Su hermana menor le gritó para que se regresara por última vez y le diera un beso de despedida… cosa que no era algo cotidiano"; explica Mayra.

Su ruta era sencilla, pues la joven trabajaba los domingos en una mercería de la calle Victoria, pero ese día dieron las tres, las cuatro, las siete, las nueve y Esperanza jamás apareció; ¿qué pasa por la cabeza de una madre?, ¿dónde encuentra consuelo al saber que su niña ya no regresó?, "pasaron mil cosas por mi mente, yo tenía la esperanza toda la noche, agarré la cobija de mi hija y me senté en la ventana. Dije: como quiera vienen y me la avientan aquí y rápido salgo y la meto. No sabes… en ese momento, piensas mil cosas, decía yo: pues novio no tiene, dejó la mochila de la escuela lista, las botas listas para usarlas al día siguiente, para ella era muy importante llegar a casa temprano porque tenía que descansar porque temprano entraba a la escuela", asegura la madre.

En dicho momento de desesperación, según explica Mayra, el mundo da vueltas, se entra en un ambiente desconocido y la vida cambia por completo; aspectos de privacidad se vuelven públicos, un día eres víctima y al otro victimario, declaraciones aquí y allá, y la incógnita principal no cambia: ¿Dónde está mi hija?

"Pasa el tiempo, pasan las horas, los días, las semanas y te das cuenta que no, que no… que es algo que sucede a diario, lamentablemente, que

es la realidad, que te tienes que despertar"., dice Mayra al recordar cuando escuchó a dos policías ministeriales decir que el caso de su hija iba para carpetazo y fue ahí cuando la lucha por encontrar a Esperanza comenzó.

Muchas incongruencias inundaron la mente de Mayra, pues no entendía cómo su hija desapareció a las dos de la tarde, en domingo y en una zona tan comercial como lo son las calles Libertad y Victoria. "Ya desde el momento en que te dicen que no hay gente, que nadie ve nada, que todas las cámaras están cerradas, están apagadas… te preguntas: ¿El gobierno en realidad de qué parte está, de la sociedad o del agresor?", se pregunta la madre.

El instinto maternal surge en cada momento, como explica Mayra, esa intuición es un regalo muy especial de su Padre Dios que le permitió saber que el cuerpo sin vida de su pequeña había sido encontrado a inicios de marzo. "Cuando nosotros localizamos a nuestros hijos, como que descansas… dices ya de regreso a casa. Ya estando con nosotros ya es otro mundo, ya de perdido la había encontrado. Te da un giro porque sabes que ya está contigo".

Risueña, trabajadora, cálida, inteligente, siempre ayudando a los demás, así es como describe Mayra a Esperanza, quien hoy, a seis años de su partida, busca justicia a través de su madre por ella y todas las jóvenes que desaparecen día con día en el estado.

"En este proceso sólo hay dos historias; una, cuando tú vas caminando y te entierras un clavo en el pie, vas caminando y tu herida va sangrando, depende de ti pararte, sacarte el clavo y seguir avanzando. La cicatriz va a estar, pero ya no va a sangrar. Y la segunda es la historia de las águilas, ellas a los 20 años se detienen para dejarse morir o seguir volando. Aquí tienes de dos sopas, o te dejas caer o te levantas y te renuevas", asegura la madre.

A pesar de que la lucha continúa, no hay día en el que Mayra no piense en su Esperanza, pues siempre hay algo que la recuerda. A veces en sueños le reclama por qué se fue, si ella dijo que siempre estarían juntas, pero sólo cierra sus ojos, respira y se dice a sí misma que su reina está en un mejor lugar.

8.3. Caso Diana Yazmín

Hilda sale de su casa como todos los días, no sin antes decir adiós a su hija Diana, quien posa en una pintura que cuelga de la pared. Un ser noble, lleno de luz, espiritual y con grandes anhelos, así es como Hilda recuerda a su hija, quien desapareció en mayo del 2003, en el centro de Chihuahua y a plena luz del día.

16 años después no hay inculpados, detenidos, ni línea de investigación… pero al igual que las otras madres, Hilda está segura que su hija fue secuestrada por una banda de trata de personas, pues al igual que las otras niñas desaparecidas, Diana era físicamente guapa, delgada, sana, responsable… una niña que se dedicaba a hacer el bien.

Un semblante fuerte caracteriza a Hilda, pero las lágrimas se hacen presentes al recordar a su pequeña, sus ganas de vivir y de comerse al mundo, pues no hay fuerza que no se doblegue ante el indescriptible dolor de una madre que pierde a lo más preciado: su hija.

Fueron meses de estarla buscando, llamadas anónimas, bromas de muy mal gusto, ataques en la vía pública, inventos de personas, pero tres meses después, al encontrarla, se dieron cuenta que todo el tiempo que estuvo desaparecida, en realidad estaba tirada… muerta.

Al ver fotografías que retratan los restos de Diana en el lugar en el que fue localizada, el corazón se doblega y las lágrimas corren por las mejillas, pues el día de mañana puedes ser tú, o tu hermana, tu madre o tu hija, tu compañera de oficina o tu vecina.

“Yo veo que cada día hay una o dos, o más desaparecidas en los medios de comunicación. Tanta lucha, tanto esfuerzo era para que esto se hubiera controlado, pero no. Las autoridades, algunas han entendido, otras siguen en el mismo plan. Lo más difícil es seguir teniendo que levantarse y agarrar fuerzas para poderse enfrentar a lo mismo. Ya pasaron 16 años, no se cumplió la justicia, yo lo único que quiero es que se planten y digan: “Perdón, no pude hacerle justicia”. Que el gobierno acepte que ha sido muy incompetente para esclarecer e impartir la justicia en estos casos, porque por más que investigan e investigan, no encuentran nada”, asegura Hilda.

Los detalles que la mente de una madre desconsolada imagina cuando no encuentra a su hija, son muchos, pues según explica Hilda, es mejor encontrarla muerta que tener la incertidumbre de no saber en dónde está o si está sufriendo. “Yo sé dónde la tengo y que si quiero ir a verla puedo ir al lugar donde está su cuerpo, bueno, lo que quedó de ella… pero esa mamá, aquella que no encuentra a su hija ¿a dónde va?, si ni siquiera sabe a dónde se la llevaron. Yo le digo gracias al Señor por permitirme haberla encontrado”, finaliza Hilda.

9. DISCUSIÓN

El manejo apropiado de información en la cobertura periodística de feminicidios es aquel que atienda a los hechos desde una perspectiva de género; el respeto por la dignidad a víctimas colaterales de la violencia.

Los aspectos negativos que existen en la cobertura de feminicidios de la prensa chihuahuense son la revictimización de las afectadas; el uso de lenguaje inadecuado para la comunicación de la información y un manejo amarillista de contenidos gráficos.

Los daños psicológicos que se provocan en las víctimas colaterales de los feminicidios por la cobertura de la prensa chihuahuense son traumatismo acoso y humillación.

10. CONCLUSIONES

El mayor sufrimiento tras un feminicidio es vivido por las víctimas colaterales de la violencia, principalmente por las madres, quienes además de haber perdido a sus hijas, mantienen una constante lucha por obtener respuestas acerca de las muertes de sus seres amados; así mismo, aseguran que el trabajo de la prensa no fue el adecuado, pues además de no ser claro y veraz, este contenía frases como: “¡mataron a una más!”, siendo que para ellas no son sólo alguien más, son sus hijas, personas únicas e irremplazables.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco el apoyo de la Universidad La Salle Chihuahua para la realización de este trabajo, sin su ayuda esta participación no sería posible. De igual manera, agradezco a las madres que abrieron su corazón y cambiaron la manera de ver el mundo de su servidora. Este trabajo es por y para ustedes.

8. REFERENCIAS

Bernabéu Albert, S., & Mena García, C. (2012). El feminicidio en Ciudad Juárez. Repercusiones legales y culturales de la impunidad. Andalucía, España: Universidad Internacional de Andalucía.

Cameron, D., & Elizabeth, F. (1987). The Lost to Kill. Nueva York: New York University Press.

Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos. (2003). Manual para promotoras y promotores de derechos humanos. Derechos de la mujer. mecanismos para combatir la discriminación. México, Distrito Federal: Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). "Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la mujer. Ciudad de México: INEGI.

Observatorio de Medios de Comunicación e Información de la Mujer, (2012). Feminicidio en medios impresos 2011-2012, por una cultura periodística con perspectiva de género. Ciudad de México: CIMAC. Recuperado el 9 de Octubre de 2019, de https://observatoriofeminicidio.files.wordpress.com/2017/11/feminicidio-en-medios-impresos-cimac.pdf

Rangel Hernández, L. (2011). Sentencias condenatorias al Estado mexicano dictadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos y sus implicaciones en el orden jurídico nacional. Revista del instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla, 160-186.

Restrepo, J. (2005). El periodismo tiene la responsabilidad de proyectar el futuro. Comunica, 103-106.

Rivadeneira, E. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. In Crescendo, 169-183. Recuperado el 23 de octubre de 2019, de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ComprensionTeoricaYProcesoMetodologicoDeLaInvestig-5393271.pdf

Sánchez Meza, M. (2016). Tesis. El feminicidio en la prensa mexicana.

Secretariado Ejecutivo del Sistema de Seguridad Pública. (2019). Información sobre violencia contra mujeres. Ciudad de México: Centro Nacional de Información.

RECURSOS DE COMUNICACIÓN ONLINE DE LAS ONG Y SU PERCEPCIÓN DEL PAPEL SOCIAL DE LOS MEDIOS

CONCEPCIÓN GÓMEZ LÓPEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Las ONG españolas han tenido una gran implicación para frenar los efectos del empobrecimiento que sufrieron más de diez millones de personas entre 2008 y 2012 (Cáritas Española, 2012:10), como consecuencia de la primera gran recesión económica del siglo XXI.

Concretamente, en Galicia (comunidad autónoma localizada al Noroeste de España), la crisis afectó a más de 672.000 personas[125] y tuvo su epicentro en la ciudad de Vigo, sobre la que se ha centrado esta investigación.

La industria y el tejido empresarial de esta ciudad costera resultaba de vital importancia para la economía de su entorno, pero su declive se precipitó por la dramática destrucción de empleo que se produjo en Vigo entre septiembre de 2008 y diciembre de 2010 (Espada Recarey, 2011: 111), donde se alcanzó la tasa máxima de desempleo de las urbes gallegas.

La debacle económica generó la aparición de los "nuevos pobres", un colectivo de "personas sin antecedentes de exclusión ni desadaptación" que, a partir del desempleo por la crisis, experimentó un estado de pobreza sobrevenida y la consiguiente necesidad de recurrir a las ONG en busca de ayuda (Regadera González, Paricio Esteban y Hildegart González, 2016: 90).

[125] De acuerdo con los datos publicados en la Encuesta de Población Activa del año 2012.

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este contexto, cabría esperar una mayor visibilidad en los medios de comunicación de las acciones realizadas por las ONG para frenar la pobreza y la exclusión sobrevenida como consecuencia de la crisis. Sin embargo, algunos trabajos indican que no se detectaron variaciones relevantes en la "cuota de presencia" de las ONG en los medios, comparando los períodos anterior y posterior a la crisis, aunque sí se observó una modificación de la "agenda temática", que pasó a estar más vinculada al tratamiento de asuntos sociales de carácter local (Costa-Sánchez y López Rey, 2016: 386-387).

Otros trabajos detectan que la crisis económica ha influido en la gestión de la comunicación entre las ONG y los medios, particularmente en la reorientación y planificación de los objetivos de comunicación, si bien se desconoce si la mayor presencia de ONG en los medios durante la crisis se debe a la mayor proactividad de éstos o a una iniciativa difusora mayor en aquellas. (Regadera González y Paricio Esteban, 2018:101).

Los medios de comunicación ejercen una función de "mediación" entre la realidad y el público al que se dirigen y transmiten valores, con lo que pueden contribuir a "estimular hábitos solidarios en la población" (Tabares Carrasco, 2000:42). Por ello, en situaciones de impacto social, juegan un papel significativo al mostrarlas a la opinión pública y despertar su sensibilidad, empatía e implicación, aunque "la conexión de la noticia con la verdad y con el rigor, así como su utilidad social, ya no resultan tan importantes como su rendimiento económico" (Toledano y Ardèvol-Abreu, 2013: 190-191).

Además, las nuevas tecnologías aportan canales alternativos de comunicación entre las ONG y los diferentes públicos y las hace menos dependientes de los medios tradicionales para obtener visibilidad (González, H, 2014).

A partir de 2011, muchas ONG adoptaron mayoritariamente los canales sociales para interaccionar con sus grupos de interés. Los blogs y sitios web permiten a su público visitarles pero la visibilidad es mayor a través de las RRSS porque facilitan a las propias ONG el acceso directo a

los internautas (González Moriano, 2019:21) y la posibilidad de interactuar con ellos. De este modo consiguen involucrar a los destinatarios del mensaje y al seducirles hacen que el mensaje sea creíble para otros (Aguado y García, 2009:3).

Aunque tienen presencia en internet, se observa una "inadecuada gestión de la comunicación corporativa" en sus webs, por la falta de elementos básicos de comunicación o por el escaso uso de algunos recursos (gráficos, sonoros, etc.), en los que también influye el presupuesto disponible por la entidad (Gómez Nieto, Tapia Frade y Díaz Chica, 2012: 16-18).

También se detecta la necesidad de adaptar "los mensajes al lenguaje propio de las redes sociales, así como la importancia de la creatividad y la innovación en los contenidos" (Arroyo Almaraz, Baladrón Pazos y Martín Nieto, 2013: 85). En este sentido, el uso de un discurso más reivindicativo en las campañas de promoción, particularmente cuando se utilizan las RRSS, puede "despertar el interés e interactividad del usuario" y contribuir a incrementar su sensibilización y participación en los problemas sociales (Baamonde-Silva, Martínez-Rolán y Míguez-González, 2016: 91).

Las RRSS aportan viralidad a los contenidos y favorecen el compromiso personal (Arroyo Almaraz y Baños González, 2013:333) que facilita la interactividad entre las ONG y su audiencia.

Las grandes marcas publicitarias y ONG de gran dimensión utilizan técnicas de marketing viral, estrategia publicitaria basada en el boca a boca que utiliza las redes sociales y otros medios los influencers y que, con una inversión mínima consigue viralizar productos, servicios u organizaciones mediante mensajes, publicaciones e historias en tiempo real. Sigüenza-Peñafiel et al (2020:318).

Los *influencers* son personas que ayudan a propagar mensajes y juegan un papel importante en el marketing viral online porque los consumidores no se fían de la publicidad pero si de otras personas que perciben como iguales (expertos, líderes de opinión, académicos, famosos, *youtubers, instagramers* o comunicadores) y que actúan como

intermediarios entre las organizaciones y los consumidores. Sarmiento Guede y Esteban Curiel (2017:75)

Las ONG elaboran planes de comunicación para dar a conocer sus acciones y se interesan por medir su impacto en los medios, pero son escasas las organizaciones en las que se evalúa "el nivel de adhesión y movilización social y los cambios producidos en las políticas públicas como consecuencia de su trabajo" (Regadera González et al., 2016: 103).

En general la irrupción de la web social ofrece a las ONG un nuevo paradigma "para gestionar la relación que mantienen con sus grupos de interés" (González-Luis, Hildegart, 2014:17) y de este modo consiguen captar recursos o presionar a la opinión pública.

2. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación se partió de un análisis exploratorio de los recursos online (web 2.0 y redes sociales) que usan las ONG (entre marzo y junio de 2020) para dar a conocer su misión y objetivos a la sociedad. Este tramo del estudio se ha basado en las aportaciones de Gálvez Rodríguez, Caba Pérez y López Godoy (2009:80) sobre la utilidad que puede tener internet para las ONG.

Interesó conocer la disponibilidad de páginas web y perfiles en RRSS y su uso para la transmisión de su mensaje, misión y objetivos. Para obtener estos datos se indagó en la tipología de contenidos que difunden en estos soportes. Esto permitió precisar las características propias de cada ONG en la gestión y organización de sus recursos online.

En los sitios web se buscó la presencia de información corporativa (principios fundacionales, órganos de dirección, valores, origen y fines de la organización, presupuestos y ayudas que reciben, elementos de identidad corporativa, datos sobre transparencia, informes financieros e información sobre responsabilidad social corporativa).

También se valoró el acompañamiento de textos con fotografía, audio, video y otras herramientas tecnológicas como blogs y radio digital. Asimismo, se indagó en las interacciones con los internautas (likes y

comentarios) para detectar la presencia de *feedback* (conversación). Se trataba de averiguar la repercusión social de los ítems que difunden; es decir, si solo comparten información o si hay una interacción; es decir, si responden a los comentarios de los usuarios de estas redes.

Como complemento al análisis exploratorio, se realizaron entrevistas a los responsables de estas ONG para averiguar cómo gestionan estos recursos de internet y la comunicación con los medios y para conocer cuál es su percepción del tratamiento informativo y visibilidad otorgada a los colectivos y personas vulnerables durante la crisis económica (2009-2012).

Interesaba conocer particularmente su percepción sobre el apoyo y la cobertura informativa de los medios en la difusión de su labor social. También se indagó en sus estrategias de comunicación: si tienen gabinete de comunicación o si planifican previamente una estrategia de comunicación o elaboran un plan de comunicación. Las entrevistas se realizaron entre marzo de 2017 y junio de 2020.

Se utilizó un cuestionario tipo basado en la entrevista semiestructurada (Pascual, 2005; Ruíz Olabuénaga, 2012; Vallés, 2014), que se envió a los responsables de las ONG. Esta metodología implica traducir las cuestiones, que son objeto de estudio, en preguntas orientativas de las temáticas que interesa tratar. Con los datos obtenidos se elaboró una base de datos en formato Excel, sobre la que se realizó un análisis exploratorio gráfico mediante un programa de análisis estadístico.

2.1. MATERIALES Y MUESTRA

El punto de partida se centró en la selección de las ONG de distinto perfil que configuraría la muestra del presente estudio. Se consideraron las organizaciones con implantación en Vigo (incluyendo también las de proyección nacional) cuya labor se orientase al apoyo de las personas vulnerables o en riesgo de exclusión sobrevenida. Se contactó con las diez ONG ajustadas a ese criterio para pedir su colaboración. Se presentan a continuación algunos datos y características de la muestra:

– Cruz Roja[126]: Con presencia en Galicia desde 1870, trabaja para reducir la vulnerabilidad de las personas y contribuir a su integración mediante formación y empleo.

– Acción Solidaria en Galicia (ASDEGAL): El proyecto nació en 2009 y actúa en distintos ámbitos (ayuda a personas mayores, programa de personas sin hogar, programa de personas con discapacidad, entre otras actividades.

– Dignidad Galicia: Trabaja con personas y familias en riesgo de exclusión social. Gestiona en Vigo un albergue con 17 plazas para personas en riesgo de exclusión social severa.

– Manos Unidas: Inspirada en la Doctrina Social de la iglesia Católica fue fundada para luchar contra el hambre.

– Hermanos Misioneros de los Enfermos Pobres: Institución religiosa que ayuda a las personas en riesgo de exclusión social.

– Cáritas Diocesana Tui-Vigo: Trabaja en tres líneas: atención básica, empleo y vivienda.

– La Asociación Freijeiro de Ayuda al Necesitado: (AFAN). En 2009, con la crisis, pasó de atender 200 familias a ser el sustento de medio millar.

– Vida Digna: Desde que estalló la crisis, atiende en Vigo a cerca de 3.000 familias al año, entre las que reparten alimentos, ropa y juguetes y gestiona un comedor social.

– La Fundación Provincial Banco de Alimentos de Vigo empezó a funcionar en 1995. Su principal objetivo es la recogida de alimentos, que provienen de donaciones y de las campañas de recogida.

– Os Ninguéns: equipo multidisciplinar que lucha contra la invisibilidad de la pobreza y la agorafobia.

[126] Datos extraídos de la página web de esta organización (https://www.cruzvermella.org/sede/asemblea-comarcal-vigo-1/?lang=es)

Con esta metodología y unos objetivos prefijados se elaboraron las hipótesis de trabajo que se exponen a continuación:

1. Las ONG valoran como positivo el respaldo de los medios de comunicación durante la crisis y en los años posteriores a la recesión.

2. La satisfacción con los medios es inexistente o solo parcial y han optado por aprovechar otras opciones de interacción con el público que les ofrece internet, particularmente las redes sociales (RRSS)

3. Las ONG utilizan estas herramientas solo como canales de comunicación online que replican el mismo modelo y las mismas carencias detectadas en su estrategia de comunicación tradicional con los medios.

4. Las ONG han conseguido incorporar a través de las herramientas online un proceso comunicativo de ida y vuelta que logra una implicación activa de la sociedad en la transformación social promovida desde el tercer sector.

Otros objetivos específicos del estudio fueron:

a. Conocer quien asume las funciones de comunicación con los medios, en las páginas web y en las redes sociales, si es el caso.

b. Comprobar el grado de implantación de gabinetes de comunicación profesionalizados, si hay una gestión integral y políticas de relaciones públicas bien definidas.

c. Averiguar si su gestión de la comunicación tiene una orientación estratégica o no existe plan de comunicación ni planificación previa.

Los datos obtenidos sobre las ONG con presencia en Vigo, en relación con sus vías de comunicación a través de internet y con la implicación de los medios de comunicación en la transmisión de su información, son extrapolables a otras ciudades españolas de similar entidad. Los

principales resultados derivados de la aplicación de la metodología descrita se resumen en la sección siguiente.

3. RESULTADOS

Los hallazgos sobre la presencia de sitio web propio o perfiles en RRSS obtenidos en la exploración de los recursos online que usan las ONG se presentan en la Tabla 1.

TABLA 1 *(Disponibilidad de portal web y uso de Redes sociales (RRSS)*

ONG	Web	RRSS	Tipología de RRSS
AFAN	No	Si	Facebook
CÁRITAS	Si	Si	Facebook, YouTube, LinkedIn
VIDA DIGNA	Si	Si	Facebook, YouTube
Banco Alimentos	Si	Si	Facebook, Instagram, YouTube
OS NINGUÉNS	No	Si	Facebook, Twitter, YouTube
CRUZ ROJA	Si	Si	Facebook, Twitter, LinkedIn, YouTube
ASDEGAL	Si	Si	Facebook, Twitter, Instagram, YouTube
DIGNIDAD GALICIA	Si	Si	Facebook
MANOS UNIDAS	Si	Si	Facebook, Twitter
H. MISIONEROS	Si	No	Ninguna

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación

Todas, excepto Hermanos Misioneros manejan las RRSS, particularmente, *Facebook, Twitter* y *YouTube*; si bien, en algunos casos no hay un perfil propio y, la presencia en redes se limita a la inserción de actividades, fotos y vídeos en el perfil genérico de la organización. Es el caso de las ONG con proyección nacional como Manos Unidas y Cruz Roja. Solo Os Ninguéns y AFAN carecen de web. Ambas son de ámbito local y manejan escasos recursos.

ASDEGAL, con web desde 2015, se incorporó a RRSS progresivamente. Un profesional de prensa gestiona la página de *Facebook*: @Asdegal-Organización no gubernamental, creada en septiembre de 2012

(717 seguidores) y el perfil: Acción Solidaria de Galicia ASDEGAL (2.209 amigos). Los contenidos, (fotos, vídeos, carteles y enlaces a noticias reciben *likes* y algunos se comparten. Se detectan comentarios en algunos post y respuestas de la ONG.

Respecto a la información corporativa, en *Facebook*, se define como una ONG de ayuda personas en riesgo de exclusión social. Figura un teléfono y remiten a los usuarios a la web de la organización.

El perfil de *Twitter* @asdegalgalicia creado en agosto de 2015 explica que ASDEGAL nace en Vigo en 2009 en beneficio de personas en situaciones desfavorables y remite a los usuarios a la web. La ONG ha publicado 947 *tweets,* sigue a 682 usuarios y tiene 266 seguidores. Muchos post fueron *retwiteados* o recibieron *likes* pero los comentarios e interacciones son escasas.

En de *Instagram* tienen 154 publicadores, 384 seguidores y siguen a 731. Imágenes y vídeos obtienen *likes* y visualizaciones pero no hay comentarios ni conversacion. En *YouTube* maneja un canal creado en 2018 (1 suscriptor y seis videos) y el perfil Acción Solidaria Galicia ASDEGAL, creado en abril de 2020 (14 vídeos, tres suscriptores y pocas visualizaciones). No hay comentarios ni *feed-back* entre la ONG y los internautas.

Cruz Roja Vigo tiene web desde 1995 con datos de su presencia en Vigo y varias pestañas que enlazan con la web: Cruz Roja Galicia. La delegación de Vigo utiliza ese perfil (6.128 seguidores) y el de Cruz Roja en Pontevedra (3.897 seguidores). La información corporativa que comparten es muy básica y remite siempre a la web. Las publicaciones reciben likes y son compartidas pero no hay comentarios ni interacciones entre la ONG y sus seguidores.

Cruz Roja tiene perfil en *Twitter:* @Cruz Vermella (4.739 seguidores) y en *LinkedIn*: Cruz Vermella en Galicia (1.112 seguidores), además del canal en *YouTube*: Cruz Vermella (213.572 visualizaciones y 93 suscriptores) donde difunde vídeos y fotografías que son compartidas y reciben likes pero no hay comentarios ni conversaciones.

Manos Unidas gestiona la web Manos Unidas Vigo, creada en el 2000, que actualizan los departamentos de Informática y Comunicación. El perfil de *Facebook* Manos Unidas Tui-Vigo tiene 23 seguidores. No hay información corporativa de la entidad ni datos de localización. Se muestran tres vídeos y fotografías de actividades locales. Los post publicados tienen escasa repercusión: Pocos 'Me gusta' (menos cinco) y no hay comentarios o conversaciones entre la ONG y la audiencia.

Hermanos Misioneros no usa RRSS pero gestiona la web http: //www.hermanosmisioneros.org/, con información básica de su identidad corporativa, vinculación a la iglesia católica, misión, actividades y servicios. No presenta recursos visuales ni audiovisuales y se presentan solo dos imágenes genéricas en la pestaña principal.

La asociación Dignidad Galicia abrió en 2015 la web: http: //www.dignidadgalicia.org/Albergue_solidaria_vigo.html., y gestiona varios perfiles de *Facebook* y *YouTube*, ninguno desde Vigo. No hay ningún perfil en redes sobre el albergue que gestiona en Vigo.

Cáritas tiene web y *Facebook* (2.777 seguidores y 2.659 'Me gusta'). Muestra 26 videos (+200 visualizaciones, cada uno), fotografías y carteles de campañas, algunas de la esfera local. Los comentarios no reciben respuesta desde la ONG. En *YouTube*, figuran 13 vídeos de la campaña "Confianza y empleo" (2016). El reportaje genérico tiene más de 1.800 visualizaciones. No hay comentarios ni *likes.*

Banco de Alimentos de Vigo maneja un perfil de *Facebook* (4.100 seguidores y 4.000 'Me gusta'). La ONG sube fotos y vídeos de sus campañas de recogida de alimentos. Es una de las páginas más dinámicas en cuanto a visualizaciones y comentarios. Hay profusión de mensajes de agradecimiento hacia la labor de los voluntarios, que la ONG agradece con emoticonos.

Más discreta es la presencia de esta ONG en *Instagram*, con seis imágenes de escasa repercusión y en *YouTube*, con dos cuentas: Fundación Provincial Banco de Alimentos de Vigo (10 suscritores y 49 vídeos). Los más mediáticos, con más de 5.100 y 3.700 visualizaciones, son los que utilizan técnicas de marketing viral. Se trata de los post que protagonizaron la actriz María Castro en la Gran Recogida 2015 y por la

presentadora televisiva, Carlota Corredera, que amadrinó la campaña en 2018. La otra cuenta: Banco de Alimentos de Vigo, (5 suscriptores) muestra dos vídeos.

La página de *Facebook* Os Ninguéns, creada el 21 de mayo de 2015, tiene 2.197 'Me gusta' y 2.281 seguidores. La ONG se presenta como "espacio de encuentro para la lucha contra la pobreza en Vigo y su estigmatización". Muestra fotografías, videos, carteles e información de acciones, campañas y noticias de interés. Sus post consiguen reacciones pero no hay *feed-back*. Los comentarios no reciben respuesta de la ONG.

En su cuenta de *Twitter*, Os Ninguéns se describe como "foro de lucha contra la pobreza y la exclusión social" y ha publicado 3.102 *tweets*. Tiene 994 seguidores y sigue a 1.635. Se limita a *retwitear* post sobre pobreza, exclusión, desahucios y renta vital pero la difusión es escasa y no hay comentarios. En *Instagram*, la cuenta de @osninguéns tiene 1.688 publicaciones con visualizaciones, pocos likes y ningún comentario.

Vida Digna tiene web y perfil de *Facebook* desde el 5 de febrero de 2016 con 467 seguidores y 438 'Me gusta'. Se localizaron 23 fotografías y siete vídeos de conexiones en *TVG* y cadenas nacionales que reflejan las colas del hambre durante la crisis del coronavirus. Aunque hay visualizaciones, *likes* y se comparten publicaciones apenas hay comentarios ni conversaciones entre la ONG y sus seguidores.

AFÁN solo tiene presencia online mediante *Facebook.* En la cuenta AFAN Freijeiro no hay información corporativa, ni datos del origen, fines, misión y responsabilidad social. Con 557 amigos, presenta videos y fotos de sus campañas, comentarios de sus seguidores y en ocasiones hay diálogo puntual entre éstos y la ONG. También tiene un perfil de *Facebook* (AFÁN Vigo) con fotos e información de sus campañas. (169 seguidores y 166 '*Me gusta'*):

El contenido de la información corporativa que las ONG presentan en internet se resume en la Tabla 2.

TABLA 2: Tipo de información publicada en internet.

ONG	Inform. Corporativa	Datos econ.	Misión	Organigrama
AFAN	No	No	Si	No
CARITAS	Si	Si	Si	No
Vida Digna	No	No	Si	No
Banco Alimentos	Si	Si	Si	Si
Os Ninguéns	Si	No	Si	No
Cruz Roja	Si	No	Si	No
ASDEGAL	Si	Si	Si	Si
Dignidad	Si	Si	Si	No
Manos Unidas	No	No	No	No
Hnos. Misioneros	Si	No	Si	No

Fuente: Elaboración propia con datos de la investigación

La mayor parte (Cáritas, Banco de alimentos, ASDEGAL, Hermanos Misioneros, Cruz Roja, Emaús y Dignidad Galicia) presentan información corporativa diferenciada en un lugar relevante de su web. En todos los casos, se accede con uno o dos clics en la pestaña 'Quienes Somos'. Os Ninguéns, carece de web pero inserta esta información en *Facebook*. Solo AFAN y Vida Digna obvian información corporativa.

La web de Manos Unidas no aporta identidad corporativa ni referencias históricas, misión, valores o datos de trasparencia y buenas prácticas. La pestaña 'Actualidad Manos Unidas' incorpora información genérica (conflictos, hambre y pobreza en el mundo) y más abajo, se accede a un video corporativo de la presidenta. Otras solapas indican cómo asociarse y aportan información del voluntariado, herencias y legados y colaboración como empresa y se invita a los usuarios a suscribirse a la *newsletter.*

El Banco de Alimentos no incluye biografía pero inserta un saludo del presidente en la sección de información corporativa. Se destaca la historia y el origen genérico de los bancos de alimentos, en la cuarta pestaña 'Los bancos de alimentos' clicando en el epígrafe: 'El origen'.

Cáritas inserta el organigrama en la pestaña 'Conoce Cáritas', al lado de 'Quienes Somos' presenta el voluntariado y los servicio.

En la web de Cruz Roja, al desplegar la pestaña 'Quienes Somos' aparece el apartado 'Organización' que explica que en Galicia es parte de la Sociedad Nacional Cruz Roja Española y se cita al Comité Autonómico. No hay saluda ni datos biográficos.

La web de ASDEGAL muestra identidad corporativa, objetivos, misión, principios y valores, saluda de la presidenta y organigrama. Dignidad Galicia, presenta su misión, visión y valores; detalla la historia de la ONG, su base social e inserta currículo de la junta directiva y nombre de los profesionales de los servicios que ofrece la entidad.

La cabecera de la web de Hermanos Misioneros presenta seis pestañas. En la primera, (Bienvenidos) ofrece datos de su identidad corporativa, misión y objetivos: La pestaña, 'Filosofía' recoge los principios y la última, los servicios a personas en riesgo de exclusión.

AFÁN no incluye organigrama ni saludas o biografías en *Facebook;* solo datos de contacto e indica que se dedica "a la entrega de alimentos de primera necesidad a las familias más necesitadas". La web de Vida Digna explica que es una ONG que realiza sus proyectos con el apoyo de diversas entidades y empresas colaboradoras.

La web de Cáritas presenta datos sobre la identidad, valores y misión en la primera pestaña denominada 'Nuestra identidad'. Cruz Roja repasa sus valores y misión en el epígrafe 'Que pensamos' (quinto apartado de la pestaña 'Quienes somos') y el Banco de Alimentos aporta información genérica de que es, como funciona y quienes forman el banco de alimentos.

Os Ninguéns presenta información sobre su origen, valores y misión en el epígrafe 'información' de su Facebook. Sobre su misión y valores, Vida Digna, explica que su objetivo es la ayuda integral al necesitado con apoyo material, psicológico, social, laboral y educativo.

Cáritas, Cruz Roja, ASDEGAL, Dignidad Galicia y el Banco de Alimentos publican en su web la identidad de las personas de su directiva.

Sobre los datos de financiación, Cáritas detalla gráficos y tablas del ejercicio correspondiente al año 2011. Son los únicos datos económicos y de transparencia informativa que aporta, aparte de las memorias de

actividades (del 2008 en adelante), con ingresos y gastos, descargable en el área 'publicaciones'. Cruz Roja ofrece datos del ejercicio 2013 en la segunda pestaña de 'Quienes somos'.

El Banco de Alimentos no muestra datos de financiación pero hay acceso a las memorias de alimentos recolectados y repartidos, subvenciones, donaciones recibidas y gastos de 2007 en adelante. La transparencia es menor en Manos Unidas, Os Ninguéns, AFAN y Vida Digna, que no dan datos de recaudación ni memoria de actividades.

ASDEGAL publica en su web las cuentas anuales auditadas, informe de auditoría y memoria de actividades de los dos últimos ejercicios (2017 y 2018). Hay un Canal de Denuncias para identificar conductas irregulares a disposición de empleados, voluntarios, donantes y proveedores.

La Web de Dignidad Galicia muestra memorias, cuentas anuales (2015-2017), Estatutos y Responsabilidad Social Corporativa al clicar en la pestaña de 'transparencia'. Hermanos Misioneros no presenta balance de cuentas ni memorias ni auditorías. Solo publica la relación de Subvenciones de Fondos Europeos que perciben pero sin cuantía.

Solo las web de Cruz Roja, Fundación Banco de Alimentos de Vigo, ASDEGAL, Manos Unidas y Cáritas tienen un apartado de notas de prensa. Todas, excepto Hermanos Misioneros insertan fotos de sus actividades. Menos profusa es la presencia de vídeos y audios.

La web de Caritas tiene acceso directo a *Facebook*, *Twitter, Linkedin* y *YouTube* donde si inserta vídeos referidos a sus campañas y actividades de ámbito nacional. Cáritas tiene blog propio: (http://caritastuivigoempleo.org/blog/) donde inserta sus actividades (fotografía y vídeo) y, emisora de radio en internet: (https://radiocaritastuivigo.org/), ambos con enlace directo desde la web.

La web del Banco de Alimentos de Vigo incluye fotografías, pero no vídeos ni audios; pero da acceso directo a *Facebook* y *Twitter* con videos de actividades y campañas de recogida.

La web de ASVIDAL habilitó apartados específicos de fotos y vídeos pero solo hay uno con un desfile solidario celebrado en 2014.

Vida Digna publica en su web información de actividades y proyectos así como fotografías y vídeos de las campañas de recogida y entrega de víveres, del ropero y comedor social. Hay un apartado específico de noticias y otro de entidades colaboradoras pero no hay datos sobre la junta directiva, ni balances, memorias o auditorías.

3.1 La percepción de las ONG

La categorización y codificación de las respuestas obtenidas en las entrevistas a las ONG ha determinado los siguientes resultados:

El 80% de las ONG cree que utilizar una web propia con datos de su misión, valores, actividades y campañas y la combinación de esta herramienta con el uso RRSS para visibilizar su labor es mejor que enviar información a los medios de comunicación. El 30% cree que es más eficaz tener gabinete de prensa y un porcentaje similar prefiere usar todos los medios a su alcance (web, RRSS, gabinete de prensa y *community-manager*). El 20% prefiere un/a periodista o comunicadora/a para gestionar medios y RRSS.

Se constata que solo el 30% dispone de un plan de comunicación estructurado en tiempo y forma con objetivos, tareas y acciones prefijados de antemano. Casi todas hacen seguimiento de medios y en RRSS. El 50% hace seguimiento de la información que publican los medios, pero solo el 10% elabora un resumen de prensa diario. El 20% hace seguimiento solo cuando envían notas de prensa a medios y otro 20% no realiza esta rutina.

El 22% no hace seguimiento de sus canales sociales pero el 45% hace una exploración activa para comprobar el número de seguidores, *likes* que obtienen sus posts, los comentarios que dejan los usuarios y las veces que comparte la publicación. El 22% responde a los comentarios. El 11% hace seguimiento de sus redes solo cuando publican su memoria anual de actividades.

El motivo principal que impulsa a las ONG a relacionarse con los medios es buscar y obtener más visibilidad. La repercusión mediática les permite llegar a más personas. De este modo, consiguen captar más voluntarios para llevar a cabo su tarea y más ayudas de particulares y

subvenciones de las administraciones para avanzar o crecer en su labor social.

Fomentar la concienciación social sobre las situaciones vulnerabilidad sobrevenida por la crisis y la aceptación social para reafirmarse ante la sociedad son también motivos para buscar visibilidad en los medios:

> "Creemos que es muy importante la aceptación social, no porque no estemos convencidos de nuestra labor, sino porque somos conscientes de nuestra limitación y que toda colaboración y apoyo serán siempre bienvenidos", apuntan desde Os Ninguéns (marzo, 2017)".

También buscaron el respaldo de los medios durante la crisis para dar a conocer realidades sociales ocultas o silenciadas, "a veces incómodas para el poder político y/o económico-financiero". (Afan, abril 2017). Asimismo, al inicio de la crisis hubo una dependencia importante de los medios para visibilizar sus fines sociales y para la difusión de su labor.

También se ha estudiado percepción de las ONG respecto al apoyo otorgado por los medios durante la recesión económica. La mayor parte de los sujetos entrevistados refiere que su grado de satisfacción es parcial e incluso mejorable y solo para una de las ONG entrevistadas la satisfacción fue plena. Los medios suelen publicar al día siguiente del envío de la nota de prensa, en función de la relevancia del tema. A veces, "la respuesta de los medios depende de la línea editorial de cada medio, de la sensibilidad del periodista y de la *agenda setting",* (Banco de Alimentos, abril 2017).

En general, les gustaría obtener una mayor implicación de los medios a quienes reprochan el escaso interés que muestran respecto a sus notas y comunicados. Perciben que "Lo que no es política o deporte pasa a un muy segundo plano", (AFAN, junio 2018) y "las informaciones publicadas no siempre se ajustan a lo que realmente se ha comunicado desde la ONG", (Cáritas, marzo 2019).

Con relación al grado de especialización de los medios las respuestas indican que la mayoría de las ONG desconocía durante la crisis el funcionamiento interno y organizativo de los medios de comunicación respecto a estos temas. Creen que en los medios digitales hay menor especialización porque publican las notas tal cual las envían, mientras que

la prensa introduce modificaciones en los textos y cuidan especialmente que el titular sea "fiel reflejo de la línea editorial del medio" (Os Ninguéns, 2017).

Algunos sujetos entrevistados refieren que los medios suelen contactar con ellos tras recibir la nota de prensa para ampliar información o matizar algún aspecto de la noticia. Otros, indican que "los medios nunca amplían las notas de prensa o comunicados que les envían; sino que, ocurre todo lo contrario: siempre las recortan", (Vida Digna, marzo, 2017).

En cuanto a la especialización de los redactores que cubren los temas sociales, en sus respuestas se atisba que conocen "a los periodistas que llevan habitualmente estos temas en cada medio y por eso contactan habitualmente con estas personas para informarles", (Banco de Alimentos, febrero 2017). A mayores, envían la misma nota de prensa a la redacción local por si el redactor habitual está de vacaciones, de días libres, ha sido cesado o se ocupa de otra sección del periódico.

Entre los temas que despiertan mayor interés en los medios destacan las campañas de recogida solidaria en días previos o durante la Navidad y las recogidas puntuales de alimentos en supermercados y grandes superficies comerciales, las de recogida de ropa y juguetes o el funcionamiento de los comedores y albergues sociales y la presentación de la Memoria Anual de cada una de estas organizaciones donde se reflejan datos porcentuales y estadísticos que suelen llamar la atención de los medios. En cualquier caso, reconocen las ONG que su asignatura pendiente es mejorar sus relaciones con los medios de comunicación

También se ha estudiado las estrategias utilizadas por las ONG para obtener visibilidad en los medios. Las respuestas obtenidas denotan que el trato de los medios es más favorable cuando quien maneja las relaciones de la ONG con los medios es un periodista o un profesional de la comunicación porque suele conocer y mantener un contacto personal habitual con los periodistas de distintos medios y con los jefes de las distintas secciones de la prensa. En mayor medida, creen que mejorar el trato con los medios es todavía una asignatura pendiente.

En cuanto a la extensión y seguimiento posterior de las informaciones enviadas, se atisba escasa satisfacción con el espacio que les otorgan. En general los medios realizan una publicación puntual referida al asunto de la convocatoria o de la nota de prensa y no suele haber seguimiento posterior de la noticia "salvo que sea un tema muy mediático, con fallecimientos o sucesos con tintes dramáticos", Os Ninguéns, 2017).

Particularmente, los medios suelen volcarse con las campañas de recogida de alimentos y con las cuestaciones que estas organizaciones celebran periódicamente. También se desprende de las respuestas obtenidas, que la receptividad de los medios es aún mayor cuando hay una figura política o mediática que respalda con su propia imagen una campaña solidaria.

Asimismo, el interés de los medios crece cuando cualquier administración media a través de un convenio de colaboración o cuando respalda alguna iniciativa o se asocia su imagen con prácticas solidarias. Al parecer, los medios no se vuelcan tanto cuando las ONG plantean situaciones de abandono y desatención o cuando reclaman a las administraciones más recursos para colectivos vulnerables.

La mayoría cree que el lenguaje empleado por los medios en las informaciones sobre pobreza y exclusión es correcto y prudente y asegura que los periodistas son sensibles y cuidadosos en el tratamiento de estas informaciones. En menor medida, creen que a veces hay titulares impactantes o contundentes que diluyen el verdadero sentido del mensaje.

Las ONG perciben las imágenes insertadas en los medios de comunicación como respetuosa y correcta la labor de los reporteros gráficos y destacan su experiencia y profesionalidad. En ningún caso han intentado captar imágenes morbosas o sensacionalistas, ni se insertaron fotografías que pudiesen dañar la integridad de las personas o atentar contra los códigos éticos. En cualquier caso, se percibe que las fotografías publicadas son para estas organizaciones menos impactantes que las que ilustran otros dramas a escala internacional como el caso de los refugiados que huyen del horror de la guerra en sus países. Cabe preguntarse si hubo omisión del verdadero rostro de la pobreza derivada

de la crisis o si los medios suavizaron la situación y se obviaron situaciones dramáticas.

Como ejemplo de esto citan que se publicaron imágenes de manifestaciones organizadas por sindicatos y fotografías de voluntarios de ONG en las campañas de recogida de alimentos, pero los reporteros no captaron, o al menos no se publicaron durante el periodo estudiado instantáneas de las colas de personas para acceder a comedores sociales, al albergue o a las puertas de las ONG para obtener ayudas y servicios. La principal queja de las ONG es la escasa presencia en los medios de imágenes que visibilicen su labor ante la sociedad. Más aún, se sorprenden cuando hay imágenes porque no suele ser habitual por cuestiones de espacio.

En cuanto a la percepción del grado de proximidad de la pobreza hay disparidad de opiniones. Algunas ONG piensan que los periódicos se han hecho eco de la pobreza derivada de la crisis debido a la insistencia de las propias ONG forzadas por la propia crisis, que las obligó también a romper inercias y a ser más proactivas para comunicar y sensibilizar más a la opinión pública.

Otras ONG, por el contrario, opinan que los medios convencionales percibieron la crisis como algo residual o lejano y ajeno a la realidad informativa que como medios de comunicación deben reflejar. Por eso, el impacto de las informaciones que publicaron sobre las víctimas de la crisis en Vigo es menor que las referidas al hambre, la desnutrición o el éxodo de refugiados en países subdesarrollados, víctimas de catástrofes naturales o de conflictos bélicos. Para las ONG el enfoque ha sido sesgado y poco acorde con la realidad social del momento.

Las ONG consideran muy útil contar con un periodista o gabinete de comunicación para mejorar la difusión de sus fines sociales en los medios. Sin embargo, solo dos, las que tienen presencia nacional, tienen gabinete de prensa profesionalizado). Las demás carecen de esta figura porque no pueden afrontar su coste y tendría que ser una prestación voluntaria. Sus respuestas denotan que no es frecuente que los profesionales del sector se presten a realizar esta labor de una forma altruista,

algo que si ocurre, sin embargo, con profesionales de otros ámbitos como la medicina, la psicología, la docencia o el derecho.

4. CONCLUSIONES

Este estudio, que analiza la gestión de comunicación de las ONG a partir de la crisis económica ha mostrado que la mayoría de ONG aprovechó las ventajas de comunicación que ofrecen internet y las TIC. Todas, excepto AFAN, tienen web propia, si bien deben incidir más en la imagen corporativa y en la transparencia informativa (financiación, organigrama y responsabilidad social).

Todas, salvo los Hermanos Misioneros, usan las redes sociales para que su mensaje llegue a la opinión pública. Sin embargo, estos nuevos canales de comunicación no surten de momento una eficacia comunicativa óptima para alcanzar sus objetivos. Las ONG de mayor envergadura que dependan de una matriz nacional o las que manejan más recursos disponen de gabinete de prensa, periodista o *community manager.*

Sin embargo, persisten carencias importantes en la gestión de la comunicación de las entidades. La mayoría carece que una clara orientación estratégica o táctica y de un plan de comunicación con objetivos a medio y largo plazo, junto con un estudio de las estrategias y recursos necesarios para lograr sus fines.

Durante la crisis, las ONG buscaron el respaldo de los medios convencionales para obtener más visibilidad, al considerar que una mayor repercusión les ayudaría a difundir su labor social entre la opinión pública. La crisis económica no sirvió para dar más visibilidad en los medios convencionales las acciones lanzadas desde las ONG para proyectar su labor social y para denunciar las desigualdades.

El respaldo que obtuvieron es solo parcial y mediatizado por la *agenda-setting* y por la línea editorial de cada medio. Pese a todo, la crisis ha estimulado un cambio en el modelo la gestión de la comunicación de las ONG y en sus relaciones con los medios. Estas organizaciones han

descubierto las cualidades de internet como soporte para obtener más visibilidad ante la opinión pública.

Tras los primeros envites de la crisis y la escasa relevancia que les otorgaron los medios convencionales, han descubierto la existencia otros canales de comunicación tanto o más efectivos que la prensa convencional: los sitios web y las redes sociales. En los nuevos soportes digitales, pueden emitir sus mensajes sin límite de espacio ni filtros que los desvirtúen. Sin embargo, se observa que algunas ONG desconocen aún todas las prestaciones de esta herramienta digital y carecen de voluntariado con conocimientos en nuevas tecnologías que les expliquen cómo sacar más partido al universo digital y al marketing viral que utilizan las marcas comerciales y otras ONG de mayor dimensión geográfica. En consecuencia, sus mensajes en RRSS no logran la propagación más óptima. Solo en el caso de la Fundación Banco de Alimentos de Vigo se ha detectado el uso de tácticas de comunicación viral; en concreto el uso de influencers para dar más visibilidad a la campaña Gran Recogida anual.

En los demás casos, aunque insertan en RRSS información de sus campañas y acompañan los textos con imágenes y vídeos, no existe el estímulo emotivo necesario que mueva al público a la acción. No hay tampoco una retroalimentación entre el emisor (ONG) y el receptor (opinión pública). Rara vez hay interacción o respuesta a los comentarios de los internautas. Este *feedback* comunicativo solo se detecta muy tímidamente en los perfiles sociales de la Fundación Banco de Alimentos de Vigo y en el de ASDEGAL.

La comunicación online es ya una realidad emergente en las organizaciones del tercer sector, pero aún en estado embrionario para algunas. El desarrollo de estas herramientas digitales depende muchas veces del tamaño y del presupuesto que gestionan las ONG. Requiere más esfuerzo económico y colaboración profesional. Más que una estrategia, las ONG necesitan acrecentar su visibilidad con técnicas marketing viral profesional más eficaces para para alcanzar su objetivo social.

5. REFERENCIAS

Aguado, G., & García, A. (2009). Del word-of-mouth al Marketing Viral: aspectos claves de la comunicación a través de las redes sociales. *Comunicación y Hombre*, 5, 41-51.Recuperado de: https://doi.org/10.32466/eufvcyh.2009.5.112.41-51.

Aristegui, Iratxe; Beloki, Usue; Díez Ainhoa; Silvestre, María (2017): Vulnerabilidad social percibida en contexto de crisis económica. *RES. Revista Española de Sociología,* ISSN-e 1578-2824, Vol. 26, Nº. Extra 3, 2017 (Ejemplar dedicado a: Impacto de la crisis en el modelo de bienestar social: vulnerabilidad social y marcos alternativos), pp. 17-39.

Arroyo Almaraz, I., Baladrón Pazos, A. J. y Martín Nieto, R. (2013). La Comunicación en Redes Sociales: Percepciones y Usos de las ONG españolas. *Cuadernos.Info, 32,* 77-88.

Arroyo Almaraz, I. y Baños González, M. (2013). Tendencias de la Comunicación del Tercer Sector en la web 2.0: Análisis retórico de los tropos. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, *11*(2), 331-356. Recuperado de: https://doi.org/10.7195/ri14.v11i2.556.

Baamonde-Silva, X., Martínez-Rolán, X. y Míguez-González, M. I. (2016). Las ONG como agentes de transformación social. Del asistencialismo a la movilización. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 11, 1,* 75-96.

Cáritas Española (2012). *VII Informe del Observatorio de la Realidad Social Cáritas Española. De la Coyuntura a la Estructura: Los Efectos Permanentes de la Crisis.* Madrid: Cáritas Española.

Costa-Sánchez, C. y López Rey, J. A. (2016). Las ONGD reflejadas en el temario. Estudio comparativo de su imagen entre la etapa previa y posterior al impacto de la crisis económica. *Estudios sobre el mensaje periodístico, 23, 1,* 375-390.

Espada Recarey, L. (2011). *Pobreza y Exclusión Social. Perspectiva Comparada y Estudio Específico del Municipio de Vigo*. Vigo: Ayuntamiento de Vigo.

Gálvez Rodríguez, M. M, Caba Pérez, M. C. y López Godoy M. (2009). La transparencia online de las ONG españolas. *Revista Española del Tercer Sector, 13,* 63-86.

Gómez Nieto, B., Tapia Frade, A. y Díaz Chica, O. (2012). La comunicación corporativa a través de las páginas web: El caso de las ONGS españolas. *Revista de Comunicación Vivat Academia, 120,* 1-20.

González-Luís, Hildegart (2014) Oportunidades e implantación de las herramientas de la web social en la gestión comunicativa de las ONGD' Observatorio (OBS) Journal, vol.8-nº4. Lisboa, Versión on line ISSN 1646-5954. Recuperado de: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1646-59542014000400002&script=sci_arttext&tlng=es

González Moriano, José Ramón (2019): La estrategia de comunicación en Twitter de las ONGD españolas. Trabajo Fin de Grado. Universidad Overta de Catalunya. Recuperado de: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/97746?mode=full

López Casallas, A. F., & Mendoza Hernández, L. C. (2020). Cooperación no gubernamental: estudio de caso ONG Manos Unidas en Colombia 2011-2013. Recuperado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/negocios_relaciones/208

Marcuello Servós, C y Marcuello Servós, C. (2000). Las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD) en España. *Revista Internacional de Sociología, 58, 25*, 99-119.

Martín Martín, María Paz; Castro Pericacho, Carlos de & Calderón Gómez, Daniel (2020). Ciudadanía del bienestar durante la crisis en España: el caso de los hogares vulnerables. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 169: 85-102. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.169.85

Regadera González, E., Paricio Esteban, M. P. y Hildegart González, L. (2016). Análisis del modelo de gestión de la comunicación y las RRPP de las ONG en Valencia en una sociedad en crisis (2012). *ZER-Revista de Estudios de Comunicación, 21, 40,* 85-108.

Regadera González, E., González Luis, H. y Paricio Esteban, MP. (2018): Los medios en la gestión de la comunicación de las ONG en tiempos de crisis: oportunidades para el cambio social, *Observatorio (OBS*) Journal*, vol.12 – nº 3, 083-105. Recuperado de: http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/1132

Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa. Bilbao:* Universidad de Deusto.

Sarmiento Guede, JR; Esteban Curiel, J de; Antonovica, A. (2017): La comunicación viral a través de los medios sociales: análisis de sus antecedentes. *Revista Latina de Comunicación Social,* 72, pp. 69-86. Recuperado de: http://www.revistalatinacs.org/072paper/1154/04es html DOI: 10.4185/RLCS-2017-1154.

Sigüenza-Peñafiel, Karina Monserrath, Erazo-Álvarez, Juan Carlos, Narváez-Zurita, Cecilia Ivonne (2020): Estrategias de marketing viral y el posicionamiento de marca en el sector farmacéutico. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, ISSN-e 2542-3088, (5), 10, 313-338.

Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7439108

Tabares Carrasco, E. (2000). Medios de comunicación, ¿instrumentos para la solidaridad? *Comunicar, 15,* 37-44.

Toledano, S. & Ardèvol-Abreu, A. I. (2013). Los medios ante las catástrofes y crisis humanitarias: Propuestas para una función social del periodismo. *Comunicación y Sociedad, (26), 3,* 190-213.

Valcárcel-Dueñas, M. & Solórzano-García, M. (2019): Digitalización, monitorización y evaluación del impacto de la Economía Social. Análisis en el Tercer Sector de Acción Social español: el caso de Juntos por el Empleo, *CIRIEC España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 95, 143-159, DOI: 10.7203/CIRIEC-E.95.13128.

Valles, M. S. (2014). *Entrevistas Cualitativas.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Weiss, R. (1995). *Learning from Strangers. The Art and Method of Qualitative Interview Studies.* Nueva York: The Free Press

"ARDE BAGDAD": NARRATIVAS CULTURALES Y CONSTRUCCIÓN ARGUMENTATIVA Y COMUNICATIVA DE LAS IDENTIDADES DEL LUGAR (LA CIUDAD) EN CONFLICTO

DR. MOHAMED EL MOUDEN EL MOUDEN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Arde Bagdad. Cuando se formuló este título en uno de los editoriales de periódicos europeos de gran difusión, su significado literal, y no metafórico, representaba una declaración discursiva de una guerra devastadora, borrando los rostros históricos y de civilización de Bagdad, así como las señas de su identidad. Sin embargo, el uso de la palabra "Arde" fue alimentada por narrativas culturales sobre la identidad del lugar que determinaron los resultados de la guerra en el discurso antes que en la realidad.

El discurso periodístico se convierte en este contexto en un tercer espacio en cuyo marco las narrativas culturales sobre la identidad del otro imaginada (identidad de la ciudad) disputa junto con la realidad efectiva de dicha identidad la legitimidad interpretativa de la realidad del conflicto, así como la determinación de sus resultados a nivel discursivo.

El desequilibrio que condiciona la relación entre el usuario de las narrativas culturales y la realidad del tema periodístico contribuye a la formación de un discurso sobre la identidad del otro que se rige por muchas paradojas, y que rompe la compatibilidad entre la intención del usuario del discurso y el mensaje del discurso producido sobre la identidad del otro (identidad de Bagdad).

Este trabajo pretende analizar el impacto de las narrativas culturales dominante en las representaciones discursivas que produce la prensa europea y española sobre la identidad del otro de oriente medio y en la construcción del discurso periodístico sobre la guerra de Irak. Una guerra que ha cambiado la realidad de Oriente Medio y ha influido en su equilibrio geopolítico hasta hoy en día. Y, como consecuencia de este impacto, se estudiarán los aspectos del desequilibrio entre la intención del usuario del discurso (la prensa) y el mensaje de su discurso sobre la identidad del lugar (la ciudad). Estas narrativas culturales se repiten hoy en la mayoría de los discursos de prensa relacionados con los conflictos árabes, incluidos los eventos de la Primavera Árabe.

2. LA COMUNICACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA IDENTIDAD DEL LUGAR

El periodismo está muy vinculado con la historia, se interrelacionan a través de estructuras parecidas y funciones comunes (Lavoinne, Y 1994:209), y a pesar de que cada uno de los dos campos gozan de su independencia cognitiva, comparten elementos constructivos de sus discursos, como la documentación y la narración. Las escrituras del periodismo han sido siempre una fuente para el historiador es un registro diario que percibe la evolución de eventos y acontecimientos sociales, políticos y culturales. Los historiadores mismos reconocen las aportaciones a sus investigaciones de la prensa para la documentación histórica de las diversas etapas y que ellos mismos acuden a los archivos de la prensa para completar tareas historiográficas.

Esta relación solida entre la historia, la prensa y la identidad se ha venido consolidando a través de las definiciones que en el desarrollo del pensamiento humano han sido otorgadas a la noción misma de historia. En este contexto el historiador andalusí Ibn Jaldún define la ciencia de escribir historia como «la mención a los acontecimientos vinculados con una época o generación» (Jaldun, Ibn. 1987:104)

Y que «la historia no es más que información sobre días y estados» (Ibid: 105), esta definición contiene varios elementos de la acción periodística reconocidas hoy en día. Por su parte el célebre historiador Al-

Masʿūdī[127] define la historia como «la ciencia de informar» y con ello incluye la ciencia de la escritura de la historia dentro de la ciencia de la información[128].

Por otra parte, el historiador e investigador de la historiografía Charles Wiliam Oman insiste en su definición de la historia como una investigación e indagación en los acontecimientos (Oman Ch. W.1939 : 57), lo que la identifica con un género periodístico, el periodismo de investigación.

Otra definición contemporánea del pensamiento humano que consolida la relación estructural entre el periodismo, la historia, y la identidad es la formulada por Paul Ricouer en la que considera que la narración forma un elemento esencial en el proceso de la escritura de la historia (Riceur, Paul (1999: 34) Este elemento, la «narración», goza de la misma importancia estructural en las producciones de los discursos periodísticos.

Cuando los dos elementos, la documentación y la narración, tanto en el periodismo como en el proceso de escritura de la historia, surgen con una disfunción en el terreno de sus funciones estructurales, esto influye en la legitimidad de sus discursos. Por lo tanto, en una obra periodística en la que la documentación y la narración están en disfunción, su discurso histórico se verá también afectado y no cumplirá con las aspiraciones cognitivas y científicas del periodismo, una de las cuales es ser un documento-fuente para la historiografía. Como indica Albert

---

[127] Al-Masʿūdī es abu al-Hasan ʿAlī ibn al-Husayn ibn ʿAlī al-Masʿūdī; c. al-Masʿūdī, en su totalidad Abū al-ḥasan ʿalī ibn al-ḥusayn al-masʿūdī (nacido antes de 893 en Bagdad (Iraq) y fallecido en septiembre de 956 en Al-Fusṭāṭ (Egipto), ahora parte de el Cairo), historiador y viajero, conocido como el «Heródoto de los árabes». fue el primer árabe en combinar historia y geografía científica en una obra a gran escala, murūj al-dhahab wa maʿādin al-jawāhir (los prados de oro y minas de gemas), ver. . Haywood John a, (2109): «al-Masʿūdī arab historian». https://www.britannica.com/biography/al-masudi . acceso el 20/09/2019.

[128] Es verdad que la palabra informar indicada por al-Masʿūdī aquí no se refiere a la información como ciencia de la información conocida hoy ya que el periodismo nació como campo cognitivo en una época muy posterior a la del historiador árabe, pero a pesar de ello, existe un tipo de conexión etimológica y semántica que conserva la noción de la información que era un estructura discursiva y cognitiva primordial en la historia del pensamiento arabo-islámico.

Camus, «una obra periodística es un primer borrador de la historia»[1] (Francescutti, P. 2014).

3. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

En este trabajo, evaluaremos el discurso histórico de la prensa española sobre los conflictos árabes, como proceso comunicativo de construcción de identidad a los lugares y en este contexto la ciuda de Bagdad tomando como referencia el modelo de la guerra de Iraq en 2003. Evaluaremos en concreto la función de la narración en las producciones discursivas de la prensa como elemento del discurso histórico en los textos periodísticos españoles que trataron la guerra de Iraq.

Este trabajo parte de dos hipótesis:

- El desequilibrio en la función de las estructuras narrativas como estructuras comunes entre el periodismo y la escritura de la historia afecta a la construcción del discurso histórico y por lo tanto la construcción de identidades de lugar (la ciudad) en los textos periodísticos.

- La disfunción del discurso histórico en la prensa afecta a su relación cognitiva con la historia.

- La legitimidad y la credibilidad discursiva y incluso periodística del discurso de la prensa española sobre los conflictos árabes se cuestiona cuando la construcción de las identidades del lugar está basado en marcos interpretativos condicionados por elementos orientalistas.

- A pesar de que el periódico con mayor impacto en España, *El País*, adoptaba una posición en contra de la guerra de Iraq, su discurso histórico desarrollado dentro de del proceso de construcción discusiva y argumentativa de la identidad de la ciudad de Bagdad fue al final contrario a su posición anunciada y rehén de un pensamiento orientalista que consolida la justificación de la guerra de Iraq en lugar de reflejar su posición en contra de dicha guerra.

Este texto se centrará en examinar los modelos de representación mediática de los conflictos árabes en la zona de Oriente Medio en la prensa española, y en averiguar las formas utilizadas para la construcción del discurso histórico sobre la guerra de Iraq de 2003 mediante el discurso. Estas aspiraciones analíticas serán desarrolladas con un enfoque cultural e ideológico como principales ejes metodológicos, a un tiempo que se investigará cómo se interrelacionan en el condicionamiento de la producción del discurso histórico mediáticamente. Este objetivo requiere desde el punto de vista metodológico de un aparato conceptual interdisciplinar que facilite una aproximación completa en todos los niveles del discurso histórico (contenido y forma) producido dentro de los discursos mediáticos sobre conflictos árabes, más concretamente sobre la guerra de Iraq. Por ello, concepciones críticas como el análisis contextual, el análisis terminológico, el análisis de las estructuras retóricas y argumentativas, y del poder cultural e ideológico en la construcción del discurso histórico serán las herramientas de indagación que marcarán la pauta metodológica de este trabajo.

Nuestro corpus de trabajo será el discurso usado por la prensa española escrita y sobre todo por aquellas publicaciones que gozan de una gran influencia en la formación de la opinión pública española, como es el caso de los tres periódicos de mayor tirada: El País, El Mundo y ABC, sobre unos de los mayores conflictos de la zona, la guerra de Irak de 2003. Estos periódicos elegidos representan las principales corrientes políticas e ideológicas de España. Por otra parte, el análisis en este articulo se extenderá a los diferentes géneros periodísticos: el editorial, la noticia, la opinión y el reportaje, que se publicaron durante los primeros días de la guerra de Irak de 2003 para poder establecer una visión analítica estricta de las formas de construcción del discurso histórico en la prensa española sobre los conflictos árabes.

4. EL DISCURSO HISTÓRICO SOBRE IDENTIDADES DEL LUGAR EN LA PRENSA

Partimos de un concepto de discurso histórico, aquel que establece una realidad discursiva que no se basa solamente en hechos y

acontecimientos históricos, sino que también construye una realidad histórica a través de la adopción de las estructuras discursivas de narración y de documentación. (Conboy, M. 2004 : 33).

la narración se define como la exposición de los acontecimientos según la lógica de tiempo que dinamiza su desarrollo y su proceso. es un discurso, en definitiva, que se basa sobre el conocimiento histórico. es decir, un discurso cuyo constructor se siente también presionado por las ideas de su época o de su entorno. la cognición histórica se distingue por contener mecanismos de evaluación de lo que está ocurriendo en un momento y de los acontecimientos históricos, al suscitar preguntas y problemas históricos que no eran hasta cierto tiempo antes de interés para los historiadores. ya que Lucien Febver ha considerado que la escritura de la historia es una forma de suscitar los grandes problemas del ser humano en el contexto de un largo tiempo histórico, para poder sacar la escritura histórica del modelo típico de los acontecimientos políticos y de los hechos estrechos (Febver l. 1989: 28) la construcción del discurso histórico se realiza a través de estructuras narrativas, ya que la narrativa se caracteriza como la forma de escritura que es esencialmente histórica. el filósofo de la historia caroce, afirma que «donde no hay narrativa, no hay historia» (Altman, R. 2008:76).

nuestro análisis ambiciona también considerar la historia como discurso, ya que la historia que funciona como marco que ordena los acontecimientos y los hechos se convierte en un discurso dentro del discurso periodístico.

la construcción del discurso histórico por parte de la prensa española en su tratamiento de conflictos árabes, concretamente la guerra de Iraq, será el objetivo de nuestro análisis. otras preocupaciones analíticas de este trabajo consisten en destacar las consideraciones culturales, ideológicas y metodológicas que han condicionado la construcción del discurso histórico sobre la identidad de la ciudad de Baghdad en la prensa española que conforma nuestro corpus de estudio y cómo estas condiciones afectan el alcance de su realización discursiva.

5. LOS MODELOS DE REPRESENTACIÓN COMO MECANISMOS DE LA NARRACIÓN CULTURAL

Si los medios de comunicación denominan al hecho de informar sobre una realidad «cobertura», «transmisión», «información» etc., los análisis críticos en el dominio de la comunicación han podido formular términos alternativos que reflejan la complejidad de estas funciones mediáticas. Así nos encontramos con concepciones como «la construcción de la realidad» (Weber, Stefan 2002), «la representación de la realidad» (con los estudios culturales), o «la mediación» (Bernard Bel, 2005). Estos términos iluminan la distancia existente entre la realidad primera/historia original y la realidad construida y representada por los medios de comunicación/historia construida. La producción de discurso por parte de los medios de comunicación sobre un hecho o una realidad está condicionada por distintas consideraciones: la lengua, la retórica, la ideología, la cultura, el tipo de fuentes, el poder, etc.

Así, la realidad construida no representa una imagen idéntica de los hechos brutos, sino la percepción que estos medios proyectan sobre aquellos. Se trata de una percepción muy propia de los medios y refleja un modelo representativo o un modelo mental (Van Dijk. T. A 1999: 28) de dicha realidad. Pero dentro de un proceso de intenciones e intereses, los medios se esfuerzan, a través de estrategias discursivas y argumentativas, en vender a sus receptores esta representación como la verdadera realidad. Estos modelos representativos responden siempre a unos objetivos de los creadores del discurso en relación con la opinión pública. Se pretende activar una cierta respuesta o reacción por parte de los receptores, más aún cuando el contexto que rodea la producción del discurso y su recepción está caracterizado por una cierta competitividad motivada por objetivos políticos o ideológicos, como es el caso del corpus periodístico producido por El *País*, *El Mundo* y *ABC*. Sus discursos periodísticos sobre la guerra de Iraq se desarrollaron en un ambiente político tenso[129] en el que se requería un papel mediático que fuera más

[129] En aquel momento, había un gran rechazo por parte del pueblo español al apoyo ofrecido por el gobierno de entonces a la guerra de Iraq, lo que convirtió este asunto en el eje principal

allá de lo que es informar a la opinión pública y de marcar agendas e imponerlas (McCombs, Maxwell E. 2004). Además el miedo y la imagen negativa sobre formaciones políticas como el islam político en la primavera árabe se apoderaron de las riendas de la información de estos medios (*El Mundo*) y afectaron a sus formas de producir un discurso histórico.

6. LA GUERRA DE IRAQ Y EL MODELO ESTÁNDAR DE LAS NARRATIVAS SOBRE IDENTIDADES DEL LUGAR

El editorial publicado por el diario El País en el primer día de la agresión americana y británica sobre Iraq, el 20 de marzo de 2003, representa en cierta manera el modelo común del tratamiento mediático ofrecido por los grandes periódicos españoles a este suceso. A pesar de que El País fue unos de los grandes medios que adoptó un discurso contrario a la guerra de Iraq, sin embargo, su discurso periodístico no pudo liberarse del estilo de las coberturas típicas de los conflictos de Oriente Medio130.

El editorial titulado «Arde Bagdad», compuesto por unas 1380 palabras (dos paginas), trató el comienzo de la tercera guerra de Iraq desvelando su contexto, sus causas y sus posibles consecuencias, exponiendo durante el desarrollo de la opinión del periódico las etapas de la estrategia militar estadounidense en aquella guerra para pasar a criticar la política internacional de la administración de Bush. Y si bien la intención discursiva de este editorial fue criticar esta guerra, sin embargo la estructura discursiva implícita deja entrever una realidad representativa a través unos criterios del poder dominante y desemboca a favor de su

de la estrategia electoral de la oposición. Así la construcción discursiva de los medios estuvo marcada por esta condición.

130 Un senador americano declaraba a un medio estadounidense que llevaba más de veinte años defendiendo desde el Senado la buena relación y al apertura de su país hacia Oriente Medio, pero que cuando ocurrió uno de los peores actos de terrorismo contra los Estados Unidos en la ciudad de Oklahoma city 19 de abril 1995, que se saldó con ciento ochenta y seis muertos y cuatrocientos heridos a manos de Timothy McVeigh, quien pertenecía a Michigan Milicia, lo primero que le vino a la mente fue el rostro de una persona de Oriente Medio como implicado y responsable.

agenda. Esta estructura discursiva se puede desvelar a través de estas conclusiones:

- En este editorial se adoptó la estrategia militar americana promovida por las instituciones políticas y mediáticas estadounidenses como el único destino de la guerra y de su desarrollo.
- Se ofreció un gran espacio a la concepción americana de la guerra y se narró con detalles, cosa que refuerza su credibilidad y sugiere su realización.
- Se marginaron la visión y la versión de Iraq y sus instituciones sobre la guerra mientras se limitaba al menor espacio posible la realidad humana de Iraq, lo que equiparaba de manera indirecta a las victimas del agresor con las víctimas del agredido: «victimas colaterales».
- Se sugería que la guerra era solamente contra Saddam Hussein.
- Construía una imagen orientalista de Iraq con los tópicos sobre los países de la zona: terrorismo, tribus, religiones, fanatismo, conflictos internos, etc.
- Se hablaba de la posguerra y de lo que deberían hacer los invasores de Iraq, estrategia que fue una de las tácticas psicológicas de la guerra que pretendió llevar a cabo Estados Unidos contra Iraq.

Con esta representación discursiva comenzó El País a informar a la opinión pública española sobre la guerra. Fue un modelo que se repitió en distintas formas entre un gran parte de los medios españoles, aunque tuvo mayor presencia en los medios de ciertas tendencias políticas e ideológicas.

En estas dos perspectivas sobre la guerra de Iraq, la construcción discursiva está basada precisamente sobre el uso de la Historia como elemento semántico y contextual para consolidar la posición periodística ante la guerra. En este caso, El País ignora la historia de la civilización de Bagdad y de Iraq como elemento determinante en la construcción de

la imagen de estos, y lo excluye como marco interpretativo que oriente la recepción del discurso histórico sobre la guerra de Iraq.

6.1. FIJACIÓN DE CONTEXTOS Y CONTROL DE IDENTIDAD Y, A TRAVÉS DE ELLO, LA OPINIÓN PÚBLICA

Diferentes campos cognitivos, como la Lingüística, la Pragmática, la Filosofía del Lenguaje y otras ciencias humanas, como el Derecho, han mostrado un gran interés en el estudio de la noción del contexto, concretamente en el dominio de la producción del discurso y su interpretación. Si bien han podido diferir en cuanto a la definición y no han podido formular una repuesta simple sobre la cuestión del contexto (John Lyons, 1981), sin embargo se han puesto de acuerdo sobre la importancia del mismo en la determinación y la designación del significado y de la intención del discurso. Así, H. Parret (1971) ha considerado que «el discurso es un texto dirigido con un contexto», y casi lo mismo afirmó desde un enfoque pragmático T. Van Dijk (1981) al considerar que «el contexto controla el uso de la lengua». Los filósofos del lenguaje y los estudiosos de la Lógica han estudiado el contexto y la aprobación de la verdad de un propósito o de su falsedad. Por otra parte, CH. Perelamn ha considerado el contexto como el carácter propio de la lengua natural con la que se desarrolla la argumentación, con lo cual se distingue de la lógica formal que se desarrolla con la lengua formal, como en las matemáticas, los axiomas, etc. (Ch. Perelamn (1977: 145).

Podemos concluir por todo ello que la producción de un discurso siempre está vinculada con el contexto, que puede ser, entre otras cosas, la condición de dicha producción como lo es la cultura, la ideología, la identidad, la historia, la sociedad, etc. Por lo tanto, nuestro análisis se basará en averiguar el papel del contexto a la hora de dirigir las intenciones comunicativas e ideológicas del discurso y, más concretamente, dicho papel en la creación de modelos mentales representativos de la realidad de aquella guerra y fortalecer su credibilidad —del modelo— ante la opinión pública.

en este análisis131 pretendemos demostrar la adopción por parte del discurso mediático —de la prensa española en este caso— del contexto como elemento de la construcción de los modelos mentales o representativos de la realidad de la guerra para sus objetivos comunicativos, es decir:

6.2. Construcción del contexto. dirigir el contenido. control de recepción/control de la opinión pública.

A través de los textos elaborados por el país, abc y el mundo, se ha demostrado el empeño del discurso periodístico en la fijación de contextos para dirigir la recepción de informaciones y conocimientos sobre aquella guerra hacia unos determinados marcos interpretativos controlados.

6.2 CONCEPTOS COMO MARCO CONTEXTUAL

El uso de unos determinados conceptos lleva al discurso a crear un marco conceptual que condiciona su recepción discursiva. Con ellos el constructor del discurso ejerce un control sobre la definición de formas para comprender o consumir un contenido.

La guerra de Iraq no gozó de consenso internacional, hubo quien la apoyó y quien se opuso a ella. El mismo desacuerdo reinó entre la opinión pública de España. El País, El Mundo, y ABC132 construyeron sus discursos en este ambiente para lo que tuvieron, entre otras cosas, que controlar el flujo de información a fin de crear un marco que configurara la forma de percibir lo que estaba pasando en aquella guerra (Todd Ghlin, 1978).

El País, que adoptó una posición en contra de la guerra, no pudo resistirse a la filtración en su discurso periodístico de conceptos que tenían

131 H.Parret (1971:46), considera que el análisis de un discurso no se realiza sin una construcción de las condiciones sujetas a la producción de los discursos.

132 Las diferencias ideológicas de los tres periódicos no han sido decisivas en la elección de conceptos para cubrir la guerra de Iraq. Es sabido que parten de ideologías diferentes, pero comparten el mismo marco cultural que marca la visión hacia el otro, lo que explica el uso común de conceptos.

la capacidad de orientar la opinión hacia un determinado modelo imaginario de los acontecimientos. Fueron los mismos conceptos que promovía el poder dominante, en este caso Estados Unidos., y que sirvieron a su estrategia militar.

En este marco figuran estos conceptos utilizados por El País (el editorial «Arde Bagdad», 21/3/2003) y por ABC (editorial + opinión del director del periódico + noticias, 20-21/3/2003):

El periódico	**ideología**	**conceptos**
El País	izquierda	Rápida victoria militar, víctimas colaterales, blancos escogidos, Invasión, conflicto, conquista
ABC	derecha	Bombas inteligentes, guerra rápida, daños colaterales. La precisión del armamento moderno, intervención para el derecho violado, su negativa de desarme, acumulación de armas químicas de destrucción masiva.
Función:		Fijación de contexto
Objetivo		Forma de percepción del acontecimiento

Resulta que este aparato de conceptos filtrados en el discurso de El País, que se opuso a la guerra133, y utilizado con una condensación intencionada por parte de ABC134, que adoptó una posición clara a favor de la guerra sobre Iraq, llevó a orientar la percepción de la opinión pública y a imponer un modelo de imagen de la guerra. Con estos conceptos y términos utilizados, se dio a entender que era una guerra controlada y «rápida» gracia a «la precisión del armamento moderno» americano y a la gran capacidad selectiva de los objetivos y que por ello, no habría víctimas civiles. Se trataba de una guerra justificada por la posesión de

133 Dice *El País* en el editorial del primer día de la guerra, 20 de marzo de 2003: «Antes de estallar el primer proyectil, esta guerra que nunca debió haber sido, iniciada en el más absoluto desprecio a la opinión pública internacional (...)».

134 Decía el entonces director de *ABC* en la tercera página del primer día de la guerra: «Cuando el gobierno de un Estado acumula armas de destrucción masiva que previamente ha empleado contra su propio pueblo, se permite invadir a sus vecinos, incumplir las resoluciones de los organismos internacionales y atentar de forma sistemática contra los derechos y libertades individuales y colectivas, se está constituyendo **en una amenaza intolerable**» (20/3/2003: P 3)

«armas químicas de destrucción masiva»135, por lo tanto la guerra contra Iraq era necesaria para establecer el derecho violado, sin embargo sería una «guerra limpia» por la sencilla razón de que las armas que se iban a utilizar serían las «bombas inteligentes» e irían dirigidas hacia «blancos escogidos».

El País en ningún momento136 pudo señalar el ataque americano como una «ocupación», o al menos una «agresión», y se limitó a llamarlo «intervención», «invasión» e incluso «conflicto». Estos últimos términos vacían la acción del ataque de su agresividad, sin embargo, había una agresividad terminológica y conceptual cuando se hablaba de Iraq o de Saddam Hussein.

Así, el marco conceptual connotado por los términos citados se convertía en un contexto fijado por los constructores del discurso periodístico e histórico sobre la guerra de Iraq para imponer unos moldes que controlaran la forma de percepción y de evaluación de los acontecimientos.

La mayoría de estos conceptos son los que la administración americana estaba obsesionada por escuchar en los discursos mediáticos y políticos internacionales porque son conceptos que servirían a su estrategia propagandística sobre la guerra y a su tesis sobre «la necesaria intervención en Iraq para eliminar la amenaza que representaba Saddam Hussein con sus armas de destrucción masiva137» con una «intervención rápida y limpia, y con objetivos seleccionados y en la que todo en general está bajo control».

Esta realidad demuestra, entre muchas otras cosas, la capacidad del discurso mediático globalizado, que refleja el unilateralismo mayoritario, para imponer una agenda discursiva y una visión única y dominante.

---

135 Con este detalle que cita *ABC*, el tipo de armas que tiene Iraq no es solamente químico, sino también de destrucción masiva. Se trata de una descripción en detalle usada para cumplir un objetivo argumentativo, es decir, que se convierte en un argumento a favor para justificar la intervención y la guerra.

136 En los discursos de los dos periódicos, por lo menos en los tres primeros días de la guerra de Iraq.

137 También se habló de la relación de Iraq con Al Qaeda para luego terminar justificando la guerra con el argumento de establecer la democracia en Iraq.

Esto se manifestó en el caso de El País, que adoptó una posición opuesta a la guerra, pero cuyo discurso periodístico se basó sobre estos conceptos esculpidos por la razón propagandística del Pentágono138. Mientras, ABC adoptó no solamente los conceptos del poder dominante en esta guerra, sino un discurso casi idéntico al del Pentágono. Es más, este periódico, que se alineó ideológicamente con el poder político local que apoyaba la guerra contra Iraq, se encargaba de promover un discurso de justificación de la guerra. Era muy difícil distinguir entre el discurso periodístico de ABC y el discurso político propagandístico del Pentágono. El periódico conservador, que estaba compartiendo la misma agenda política que el gobierno español de entonces, se encargó también de construir un discurso periodístico que criticaba e ilegitimaba la posición de la opinión pública española, opuesta a la guerra y a la decisión del gobierno de entonces de apoyarla. Así desacreditaba ABC a los manifestantes contra la guerra en las grandes ciudades del país:

> A «En la manifestación no se exponen argumentos, sino emociones; no se esgrimen razones, sino sentimientos. A ellas se apuntan desde pacifistas simplones hasta agitadores a sueldo y desde desinformados hasta manipuladores».139

En el segundo día de la guerra, ABC publicaba un artículo titulado «La legalidad internacional y la guerra de Iraq» en una página entera reservada al artículo del periódico, el cual decía en el último párrafo:

> B «Todo "no a la guerra" que no vaya acompañado de un "no a Sadam Hussein" se me antoja obra de la ignorancia»140.

Así, ABC, desde estos dos textos de sus dos artículos crea una clasificación de valor de la opinión pública española:

138 Después de la guerra de Vietnam, EE.UU. empezó a controlar el frente mediático a su favor en los enfrentamientos militares.

139 ABC: 20/3/2003. P.2: "Ya solo queda por hacer lo más difícil".

140 ABC: 21/3/2003. p3

Posición	Clasificación de Valor
Opuestos a la guerra	Solamente emociones, sentimientos, pacifistas simplones, agitadores a sueldo, desinformadores, manipuladores.
A favor de la guerra	La razón, el argumento, informados, honestos

Por otra parte, el autor del artículo al que pertenece el ejemplo B es un catedrático de Derecho Internacional según aparece bajo su firma, y dicho artículo se encuentra en la tercera página, que goza de gran importancia en la escala de prioridad del contenido periodístico, por lo que se entiende que su contenido corresponde al discurso de un especialista. Estos datos sobre el autor: catedrático, especialista en Derecho Internacional, representante de una prestigiosa institución en la sociedad moderna como es una universidad, etc., se convierten dentro de la teoría de frame news en símbolos de autoridad con los que los medios creen tener una influencia sobre la opinión pública. Es más, se trata de un proceso dentro de la organización del discurso periodístico que desemboca en la creación de un marco (frame) que dirige las noticias, y por lo tanto también el discurso, hacia una idea o un valor con mayor fuerza argumentativa al utilizar dicho «argumento de autoridad» (Myer, M. 1990: 7).

Se trata pues de una fuente que, desde un poder acumulado por lo que representan los términos «profesor», «universidad», «especialista en Derecho», «catedrático», etc. como símbolos de autoridad, cubre el flujo controlado de las informaciones sobre esta guerra hacia una determinada perspectiva promovida por el discurso periodístico de ABC o hacia el impuesto, según la descripción de la teoría de frame news, de «marco de las noticias». Es una manera de organizar la estructura periodística del discurso a través de diferentes tipos de fuentes, fotos, metáforas, símbolos, títulos u otros documentos. En paralelo con este discurso se construye una imagen identitaria de la ciudad de Baghdad implícita que realmente moviliza y orienta argumentativamente la discursividad periodística sobre este conflicto.

6.3 NARRACIÓN SIMPLISTA DE LA REALIDAD

La narración como una de las técnicas de la construcción del discurso histórico ha sido un elemento decisivo en la formulación de una representación de la realidad sobre la guerra de Iraq en la prensa española y se ha visto vinculada con el cumplimiento de una función discursiva que responda a la ideología del periódico, a su posición o a su postura sobre una cuestión o un tema, a unos intenciones comunicativas en general así como a desarrollar un microtema (microobjetivo) y a la vez a fortalecer una posición o una postura ideológica (macroobjetivo).

Con una lectura detallada sobre las noticias, los reportajes, los editoriales y las opiniones producidas por El País, ABC y El Mundo, se ha podido observar que la narración fue utilizada para realzar un valor temático, que en este caso fue la simplicidad (microobjetivo), de una realidad reproducida, que se expresó en esta estructura:

> «La guerra sobre Iraq es solamente contra Saddam Hussein y su régimen».

Esta estructura simplista, que reduce la guerra a un factor mientras esconde otros[141] para servir a una determinada agenda, es el resultado lógico de estas estructuras narrativas sobre la guerra de Iraq:

> El País: Después de que expirase el ultimátum lanzado por George Bush para que Saddam Hussein abandonase Iraq, las sirenas de alarma comenzaban a ulular en la capital iraquí (Reportaje 20 /03/2003).
>
> Estados Unidos ha entrado finalmente en combate contra el régimen de Saddam Hussein (20/03/2003, editorial).
>
> El Mundo: Más de una docena de misiles cayeron sobre el complejo residencial de Sadam, cuyo palacio ardió en llamas (22/03/2003 noticia).
>
> El palacio presidencial de Sadam ha sido devastado (22/03/2003).
>
> Mosul es el último bastión del régimen de Sadam Hussein antes de llegar a rebelde Kurdistán.

[141] Por ejemplo, por el petróleo, establecer bases militares en la zona, control de rutas estratégicas, garantizar el desequilibrio militar en la zona a favor de unos …

ABC: EE.UU. invade Iraq tras el intento de decapitar el régimen de Sadam (21/3/2003).

«Bombas inteligentes» impactaron en distintos edificios oficiales, entre ellos el ministerio de comunicaciones que se incendió inmediatamente.

Estas narraciones periodísticas simplistas sobre la guerra se fueron construyendo de manera paralela a otro valor temático como fue la «dilatación» de un factor para tapar otros factores y, desde luego, justificar la guerra ante la opinión pública. El discurso periodístico se empeñó mucho en montar una imagen monstruosa del presidente de Iraq como otra estrategia discursiva del simplismo.

Tras observar estas intenciones comunicativas que pretende realizar el discurso, llegamos a la conclusión de la difícil independencia de los medios de las agendas políticas dominantes sobre la prensa, con lo que se pone también en cuestión la capacidad de los medios para crear su propia agenda y construir una representación fuera de cualquier dominio político.

6.4 DEMONIZACIÓN DEL «OTRO» PARA COMPLETAR LA LÓGICA DE LA NARRACIÓN

El discurso periodístico, con su modelo de representación de la realidad de la guerra de Iraq, como hemos podido ver, ha establecido una gran conexión entre las causas de la guerra y la supuesta amenaza que representaba Sadam Hussein para el mundo, con lo que ha formulado el «término medio» de una ecuación lógica que garantiza el cumplimiento del «aspecto lógico» de la narración. Es decir, la narración periodística estaba dirigida a formular excusas que justificasen la decisión de la guerra contra Iraq. Así, una imagen distorsionada de Sadam Hussein dentro de la lógica de la narración y dentro de la ley de causalidad puede ser suficiente ante la opinión pública para reflejar los objetivos «nobles» de la guerra[142]. La construcción de la imagen de Sadam Hussein estaba basada sobre lo que podemos llamar la «demonización del otro» y con ello surge el implícito: la ciudad de Baghdad es un infierno cuna del

[142] En la mayoría de las guerras se ha creado una agenda humanitaria: salvar pueblos, establecer derechos humanos, etc. como marco justificativo de la acción militar.

(demonio). Y como ejemplo podemos observar los siguientes textos que fueron publicados al respecto.

El País (editorial del 20 de marzo de 2003):

> Miserable dictador, tiranía de Bagdad, derrocamiento de su sanguinario dictador.

ABC (P.3 artículo escrito por el entonces director de ABC, 20/3/2003):

La integridad de dictadores como Sadam Hussein.

> El ciclo histórico es rítmico, con una frecuencia fatal, produce paranoides de la catadura de Hitler o Stalin que, en su demencia, no son posibles en Europa ni en América, pero resultan muy reales en otros lugares del mundo, adaptados, en su agresividad, a formas diferentes de hostilidad criminal. Saddam Hussein es uno de ellos, aunque no es el único. Lo fue Milosevic y surgirán otros.

ABC (P.3 de 21/3/2003):

> El Papa se ha dirigido también a Saddam Hussein, instalándole al cumplimiento de sus obligaciones incumplidas.
>
> Por eso, todo pacifismo consecuente se dirige sobre todo a frenar al principal enemigo de la paz.

La construcción discursiva de la imagen de Saddam Hussein con estos rostros demonizados dentro de las narraciones periodísticas desvela diferentes manifestaciones funcionales de este tipo de discurso.

Una función lógica o argumentativa cuando se convierte esta imagen, construida por estos textos periodísticos, en un «orientador argumentativo» (Ducrot y Anscombre, 1983: 65)que orienta el discurso hacia un resultado en la argumentación. Se puede construir este proceso en esta frase lógica;

> Si Sadam Hussein es un dictador y enemigo de la paz mundial, entonces, la guerra contra él es legítima.

Esta es la formula discursiva que unos periódicos utilizan de manera directa y otros de forma indirecta.

Los otros aspectos funcionales b) y c) son elementos sobre los cuales se basa la construcción de la realidad y su representación discursiva. Estos dos aspectos serán analizados más adelante en dos aproximaciones independientes.

7. EL DISCURSO Y EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO SOBRE LA IDENTIDADES

Detrás de cada discurso se esconde una determinada estructura de conocimientos (Teun A.V, D. 2002: 256)que condiciona su producción y dirige sus intenciones comunicativas. La ideología, la cultura, el pensamiento, la lengua, las informaciones, la sociedad, la historia, la geografía, personajes, símbolos y semánticas, etc. son conocimientos que forman parte de esta estructura que se convierte en un cierto poder para representar así la identidad del sujeto constructor del discurso. Por lo tanto, el discurso periodístico sobre los acontecimientos de la guerra de Iraq es un discurso producido dentro de un marco definido por la estructura de conocimientos.

¿Cómo se han condicionado entonces la ideología y la cultura orientalista como estructura para los conocimientos y la construcción discursiva de la realidad en la guerra de Iraq? Y, ¿cómo influye en el modelo mental que han establecido estos medios de comunicación en la opinión pública?

La elección del enfoque histórico e ideológico como modelos de conocimiento para analizar sus manifestaciones en el discurso periodístico responde a distintos motivos.

La cultura, la historia y la ideología son conocimientos propios que representan la identidad más que otras cuestiones, pues otros conocimientos podrían ser transcendentales y compartidos por otras comunidades con diferentes culturas, como las ciencias exactas, matemáticas, biología, lingüística, etc.

Con la historia y la ideología podremos ver las formas de relación con el otro porque con ambas se establecen los límites de la diferenciación

y porque condicionan de manera decisiva la producción de un discurso representativo del otro.

8. LA IDEOLOGÍA Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD

Entre las funciones dadas a la ideología según Paul Ricoeur en su obra Du texte à l'action (Ricoeur. 1986: 62). se encuentra «la producción de una imagen deformada de la realidad» (Ibid :18). A la luz de esta definición de lo que ejerce la ideología, se convierte la realidad producida por un discurso ideológico en otra realidad no idéntica a la primera. Se trata pues de una «deformación que se realiza a través de representaciones imaginadas que se forma la gente sobre ella». Desde esta perspectiva, se pretende analizar los efectos de la ideología en la construcción discursiva de la realidad de la guerra. En principio, se debe señalar que en un discurso se puede identificar su tendencia ideológica a través de diferentes componentes, entre ellos la lengua, y que el «estudio de esta lengua se convierte al método principal para el estudio de la estructura ideológica» (Gunther, K.1979 :26).

En este eje, pretendemos estudiar la estructura ideológica del discurso periodístico producido sobre la guerra de Iraq en su nivel lingüístico, y concretamente a través de la función retórica de la lengua del discurso. ¿Cómo se expresa entonces una opinión ideológica a través una imagen retórica?.

El discurso periodístico producido por los medios que forman el corpus analítico de este artículo se ha refugiado en la retórica para reforzar su capacidad comunicativa y argumentativa ante la opinión pública. Vamos a centrar este análisis sobre ejemplos retóricos que están vinculados con la construcción de la imagen de Saddam Hussein.

Observamos este texto de ABC (20/3/2003) que hemos utilizado antes:

> "El ciclo histórico es rítmico, con una frecuencia fatal, produce paranoides de la catadura de Hitler o Stalin que, en su demencia, no son posibles en Europa ni en América, pero resultan muy reales en otros lugares del mundo, adaptados, en su agresividad, a formas diferentes de hostilidad criminal. Saddam Hussein es uno de ellos, aunque no es el único. Lo fue Milosevic y surgirán otros".

> "Se trata de un texto que ha apostado por la energía retórica para establecer una imagen histórica de Sadam Hussein a través de unos elementos como la analogía y la comparación (entre Sadam Hussein y Stalin y después Milosevic), un texto retórico cargado ideológicamente".
>
> "Son personajes, concretamente Stalin y Milosevic, que representan una ideología y que están clasificados en la memoria mundial como símbolos de violencia, pero también son personajes que forman parte del llamado bloque oriental, presidido por la Unión Soviética, eran «el enemigo rojo» con el que se acabó definitivamente con la caída del muro de Berlín, y del que formaban parte China y Rusia, que son países que se opusieron a la guerra de Iraq. Con el fin de este enemigo rojo y después de los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001, Estados Unidos declara el nacimiento de un nuevo «enemigo verde» John (Esposito, 1999 : 59.)".

A este nuevo enemigo pertenece Sadam Husein, según la propaganda americana, en el momento en que relacionaron a Sadam con Al Qaeda y a este objetivo tiende la intención discursiva de este texto.

Los efectos ideológicos de esta imagen retórica pretendían tocar tres ejes, dos exteriores y uno interior. Los exteriores eran el eje del «enemigo rojo», el bloque oriental, y el eje del mal nuevo, el «enemigo verde», representado por Sadam y al Qaeda, mientras que el eje interior es la izquierda, ideología contraria a la del periódico ABC (derecha), ya que se trataba de un adversario político e ideológico de esta publicación, que apoyaba la guerra, por haber adoptado una posición contraria a la guerra de Iraq, y más aún cuando el adversario ideológico dentro de la lucha por el poder político adoptó el rechazo a la guerra como eje principal de su oposición y de su campaña electoral. No es casual entonces que unas partes de esta analogía sean elegidas en lugar de otras debido al criterio ideológico ya que, por supuesto, al periódico no le costaría ningún esfuerzo encontrar otros ejemplos, pero el filtro ideológico no le permitía verlos.

9. LA CULTURA, EL DISCURSO Y LA CLASIFICACIÓN DEL OTRO A TRAVÉS DE NARRATIVAS SOBRE IDENTIDAD

La cultura ejerce un gran impacto en nuestra vida, en el mundo (Amartya Sen, 2006: 51) y en nuestras actividades humanas, es más,

ejerce un poder tremendo en nuestra manera de comunicarnos y de percibir otro mundo u otras realidades. Por lo tanto, el discurso es uno de los elementos en donde puede estar representada la cultura. La relación entre el discurso y la cultura es uno de los objetivos analíticos paralelos de este trabajo. Se pretende localizar los aspectos de la cultura en la construcción discursiva del otro y en el discurso periodístico producido sobre la guerra de Iraq, e intentar diagnosticar el poder de la cultura a la hora de clasificar al otro durante la construcción de la representación mediática de la realidad de esta guerra.

Este análisis, desde el enfoque cultural, nos obliga a suscitar cuestiones, como la identidad y la alteridad, y a averiguar su función en el discurso periodístico sombreado por la cultura del sujeto elaborador del mismo. Observamos, en este contexto, que la imagen de Iraq se construye con claves culturales producidas desde el imaginario orientalista constructivo del discurso a través de términos, metáforas, comparaciones, etc.

El País. Editorial (20/03/2003)

> "Terror, Iraq es un rompecabezas religioso, Iraq es tribal y de lealtades, es un polvorín, conflicto étnico, redes del terror, fundamentalistas".

ABC. (20Y. 21/03/2003)

> "Evitar la reacción terrorista islámica contra Occidente, la autoinmolación se convierte en una forma de heroísmo, Estados gamberros justifican el terrorismo de signos credenciales, seguir oprimiendo a miles de hombres y mujeres, Sadam Husein se convierte en un estímulo emulador verdaderamente suicida para la civilización occidental, nuestras ciudades, nuestra civilización […]

EL Mundo. (20, 21/03/2003)

> "Se prepara para lanzar una ofensiva contra los radicales chiíes de Muqtada Al Sadr, poder de los rebeldes, festividad religiosa, miles de fieles han peregrinado, Mosul es el último bastión del régimen de Sadam Hussein antes de llegar al rebelde Kurdistán, fuera del control del régimen de Bagdad"

La imagen de Iraq construida por este aparato terminológico o por formulaciones retóricas similares parece coloreada por los reflejos de su representación en el imaginario cultural orientalista de las identidades

constituyentes de este discurso, que se contradice con la realidad histórica.

Iraq aparece en esta representación como un Estado casi prehistórico, incivilizado, tribal e inestable, ahogado en conflictos étnicos, fuente de amenazas, cuna del fundamentalismo y del radicalismo, del terrorismo islámico, patria de suicidas, donde reina el salvajismo y que no tiene ninguna identidad cultural o histórica.

Parece una imagen dominada por pensamientos culturales radicalmente simplistas, (Said 2005: 83), fruto del imaginario cultural formado por clichés y estereotipos extraídos de la herencia orientalista, de Bernard Lewis, de Alfred Lyall y otros. Edward Said afirma que el orientalismo «ha estado tradicionalmente asociado a cargos coloniales» (ibid.: 83). Es muy difícil que esta imagen de Iraq no justifique la tendencia colonialista. La opinión pública que percibe esta imagen de Iraq no dudará en pensar que la intervención militar en dicho país no solamente es necesaria, sino urgente. El discurso colonialista se reanimó después del 11 de septiembre de 2001, cuando se declaró el establecimiento del nuevo orden mundial.

9. CONCLUSIONES

El análisis de las formas de construcción del discurso histórico de la prensa española elegida como corpus de este trabajo sobre conflictos árabes como la guerra de Iraq, cuyas consecuencias siguen afectando a día de hoy de forma notaria la estabilidad de la zona, así como la europea y del mundo, ha dado lugar a unas conclusiones que expondremos de este modo:

El desequilibrio del discurso histórico en el tratamiento periodístico del corpus periodístico español de la guerra de Iraq ha sido originado por el desequilibrio en las funciones orientativas en el plano semántico de las estructuras narrativas que constituyen la narración sobre la guerra de Iraq.

La construcción del discurso histórico en la prensa española en su tratamiento periodístico de la guerra de Iraq ha sido afectada por el

desequilibrio de la documentación, es decir, se han ignorado con cierta intención ideológica u orientalista los factores contextuales que consolidan una realidad histórica, ya que todos los medios escritos que formaron el corpus analítico de este trabajo han ignorado completamente la historia de la civilización de Iraq en sus cuberturas de la guerra o en sus narraciones periodística de los acontecimientos.

El desequilibrio del discurso histórico en los tratamientos periodísticos de la guerra de Iraq por parte de la prensa española influye en la estructura de la interconexión entre el periodismo y la historia.

Estos aspectos del desequilibrio en las estructuras narrativas, como en documentación, siguen produciéndose en los discursos periodísticos de la prensa española analizada en este trabajo sobre conflictos árabes actuales como la primavera árabe, ya que no han podido liberarse de los modelos mentales sobre el mundo árabe que ha venido arraigando la prensa en el imaginario cultural.

A pesar de que la opinión pública española es una opinión solidaria y simpatizante con causas humanas internacionales, entre ellas las causas árabes encabezadas por la de Palestina, y de que apoyó la paz y se opuso con toda sus fuerzas a la guerra de Iraq y a todas las guerras en el mundo, como demuestra el activismo social y civil en las grandes manifestaciones, los discursos de la prensa española, en su tratamiento a causas árabes no ha podido liberarse hasta hoy de la dominación de las estructuras narrativas orientalistas que engendran un imaginario negativo sobre el «otro» acrecentado durante los últimos tiempos.

9. BIBLIOGRAFÍA

Adam Kuper (2000): Culture the Anthropologist's Account. Harvard University Press.USA.

Amartya Sen (2006): Identity And The Violence: The Illusion Of Destiny. W.W. Norton & And Company, New York.

Antonio García Gutiérrez (2009) : La Identidad Excesiva. Biblioteca Nueva, Madrid.

Aristóteles (1990 Ed.): Rhetorique. Introduction De Michel Meyer. M. Et Traduction De Timmermaus B. Livre De Poche.

Conboy, Martin (2004) : How Journalism Uses History. Routlege . USA.

Ducrot Oswald Et Jean-Claude Anscombre (1983): L'argumentation Dans La Langue. Mardaga, París

Edward W. Said (2005): Cubriendo El Islam: Cómo Los Medios De Comunicación Y Los Expertos Determinan Nuestra Visión Del Resto Del Mundo. Traducción Al Español Bernardino León Gross. DEBATE .Barcelona.

Maxwell Mccombs (2004): Setting The Agenda: The Mass Media And Public Opinion. Polity Press. USA.

John Lyons (1981): Language, Meaning And Context. London Fontana

John Esposito (1999): The Islamic Threat: Myth Or Reality? Oxford University Press, USA.

Gunther Kress And Robert Hodge (1979): Language As Ideology. London/ New York: Routledge.

Mccombs, Maxwell E. (2004) : Setting The Agenda: The Mass Media And Public Opinion, Polity Press. UK

Perelamn. CH. (1977): L' Empire Rhétorique. Paris: Vrin

Reese, Stephen D. (2001): «Prologue - Framing Public Life: A Bridging Model For Media Research». In Framing Public Life: Perspectives On Media And Our Understanding Of The Social World. Ed. Stephen D Reese, Oscar H Gandy, And August E Grant. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ricoeur, Paul (1986): Du Texte À L'action: Essais D' Hermeneutique II. Paris .Points

Robert S. Wistrich (2003): Demonizing The Other: Antisemitism, Racism & Enophobia. London

Sen, Amartya (2006). Identity And Violence: The Illusion Of Destiny. Issues Of Our Time. New York: W.W. Norton & Co.

Teun A.Van Dijk (1981) Studies In The Pragmatics' Of Discourses, The Hague, Mounton Publishers.

Teun A.Van Dijk (1999): «El Análisis Crítico Del Discurso». Anthropos, 186, Septiembre- Octubre 1999. Barcelona. Págs. 23-36

Teun A.Van Dijk (2002): «El Conocimiento Y Las Noticias». Quaderns De Filología. Estudis De Comunicacio, Vol. 1. Págs. 249-270.

Todd Ghlin (1978): «Media Socioloy: The Dominant Paradigm». Theory And Society, Vol. 6 Nº 26. Págs. 205-253.

Weber, Stefan (2002): Artículo Publicado En Http://Www.Mediamanual.At/En/Pdf/Weber_Etrans.Pdf

William A. Gamson (1989): "Media Discourse And Public Opinion On Nuclear Power: A Constructionist Approach," (With Andre Modigliani) American Journal Of Sociology, 95. Págs. 1-37.

LA ÉTICA DE LA AUDIENCIA EN EL PERIODISMO CIUDADANO

Alonso Castillo Rivera
Universidad de Sonora

1. INTRODUCCIÓN

El artículo presenta una aproximación interdisciplinar al periodismo ciudadano desde la perspectiva de la audiencia a través de su percepción de los principios éticos y diferenciación social. En el modelo, la ética periodística permite asomar a las coordenadas normativas del comportamiento de las audiencias de acuerdo a sus 5 principios fundamentales (Martínez, 2016); mientras que el apego a los intereses temáticos durante el consumo informativo refleja características particulares que muestran la diferenciación social de la audiencia en la esfera pública (Habermas, 2006). Por separado cada una de las variables de estudio representa una faceta importante sobre la audiencia mientras que en conjunto ofrecen una ruta para ver el periodismo ciudadano como un fenómeno integral dotado de características propias.

Cuando hablamos de la comparación entre la información profesional y amateur en línea que aparece en los estudios académicos, no se trata (como se asume) de que el periodismo tradicional sea superior en calidad sino de que éste anidó en el llamado periodismo ciudadano y proporcionó al usuario no entrenado de elementos para la práctica digital, de manera que donde antes no existían protocolos, procesos o rutinas, las personas incorporan un nuevo cuerpo de contenidos ético-normativos que incluye aspectos conceptuales, técnicos y emocionales. Esta extensión de la acción que agregan al repertorio del sujeto es la aportación profunda de las herramientas digitales a la vida social.

El estudio explora el supuesto de que existe una ética implícita en el uso de la información en la vida cotidiana de las personas; dicha ética no está obligada a coincidir con el molde periodístico íes de trata de un híbrido de la apropiación de valores profesionales adaptados a las prácticas ciudadanas. Con estas etapas organizadas alrededor de la experiencia de las personas se explora el periodismo ciudadano como un modelo particular de comunicación deliberativa que es facilitado y se desarrolla a través de prácticas de comunicación en línea. De esta forma, una actividad que de inicio tiene su origen en la comunicación, es analizada interdisciplinarmente por su intersección con la sociología. El estudio se llevó a cabo en el estado de Sonora, en la frontera noroeste de México, por medio de encuesta y análisis factorial exploratorio.

El objetivo del estudio es analizar el consumo de información amateur como un modelo particular de comunicación deliberativa, es autónomo del paradigma técnico y normativo de los medios de información, dos mapas referenciales con los cuales ha sido comparado a través del tiempo y la geografía.

2. ANTECEDENTES

A partir de la década de los años 70, los estudios de las audiencias se vieron fortalecidos por la emergencia de movimientos sociales como el feminismo, el crecimiento de las técnicas etnográficas de investigación y el uso de la perspectiva interdisciplinar. Con ese contexto, la investigación de los públicos avanzó del enfoque centrado en el efecto unidireccional de los medios hacia el de la participación activa de las personas en la interpretación del mensaje e hizo visible a una audiencia que había sido marginada tanto en la agenda como en la teoría (Livingstone, 2002). No obstante, si la audiencia había sido un tema secundario en comparación con la atención que recibían los profesionales (Van Der Wurff y Schoenbach, 2014), también tiene una posición secundaria en el tratamiento académico del periodismo ciudadano (Borger et al., 2013), el cual por sí mismo ya es una categoría marginal de la prensa tradicional; y a pesar del aumento en la cantidad de estudios, éstos

suelen limitarse y replicar las tradiciones occidentales en lugar de construir teoría (Guo & Li, 2011).

Para Carpentier (2009), el estudio de la audiencia se realiza a partir de un discurso reduccionista que, al centrarse en la tecnología, pierde vista el análisis del proceso de recepción del mensaje y el contexto político, ideológico, comunicativo, cultural y estructural; y a pesar de la relación del periodismo con la democracia, los estudios se centran en la interacción de las personas con los nuevos medios sin examinar el rol del ciudadano (Peters & Witschge, 2015, p.20). Esta condición puede ponerse en perspectiva al revisar que cuando el uso del término periodismo ciudadano fue sustituido por el de periodismo participativo, la tendencia dominante de investigación hizo hincapié en la práctica instrumental tal como la definen Bowman y Willis: es la producción y difusión de información de las personas por medios digitales como redes sociales, foros, blogs y sitios web, entre otros (2003).

Por otro lado, en la construcción académica del periodismo ciudadano como tema de estudio, la investigación se refirió a estas prácticas como cualquier tipo de presencia de la audiencia en el entorno informativo y sus argumentos no vinieron del periodismo sino de plataformas como Wikipedia, Youtube y Flickr (Palacios & Noci, 2007), es decir, el predominio de la interpretación fue desde el predominio del enfoque instrumental. Más concreto aún, las innovaciones en las noticias fueron una reacción frente a la competencia comercial a corto plazo en lugar de buscar reformas de largo alcance (Mitchelstein & Boczkowski, 2009, p.564). Esta dicotomía es explicada por Carpentier (2011) como la distinción entre una participación minimalista en la que los profesionales mantienen el control de los procesos y reducen el papel del usuario principalmente al acceso y posibilidad de interacción; y otra maximalista a través de los medios que es estructural, se relaciona con la inclusión en la toma de decisiones y promueve el equilibrio en la distribución del poder. ¿El objetivo entonces para las personas es participar en los medios o participar a través de los medios? (Livingstone 2012). La cuestión es central para reflexionar el vínculo entre la audiencia y el periodismo ciudadano; si la ontología del periodismo tradicional se basa en la noción de veracidad como pilar de la teoría y práctica

¿qué factor domina en este caso la relación entre sujeto y objeto? La ruta que elegimos para esa discusión está en el análisis comparativo de su naturaleza normativa como una comunidad que se desenvuelve junto a otras comunidades en la esfera pública.

Mientras el periodismo ha sido institucionalizado por los medios, casas editoriales y anunciantes, dentro de la modernidad líquida el periodismo ciudadano se basa en una ética de la responsabilidad personal que se desinstitucionaliza, desterritorializa y desprofesionaliza, donde lo deóntico, virtuoso y teleológico, es decir, el deber, la virtud individual y la orientación hacia un objetivo, se coloca a favor de la libertad, los derechos humanos, la justicia social, el pluralismo y la participación ciudadana para servir al bien público y la libertad de expresión (Bauman, 1993; en Moyo, 2015).

A partir del estudio de caso en medios africanos, Moyo sostiene que el periodismo ciudadano no debe ser juzgado con los tabúes del periodismo convencional sino en sus propios términos (2015). Esta ética de la práctica híbrida amateur-profesional se genera y debe su lealtad a los actores y esferas transversales en los márgenes del liberalismo, si bien es un resultado indirecto de las prácticas políticas, económicas y culturales del centro; en ese sentido, es tanto un paralelo como una ruptura. Pero en la medida en la que se libera de la rutina centralizada de las empresas de noticias, de la dependencia de la publicidad y de la presión política que ha agudizado la crisis y el desgaste de la identidad profesional, su irrupción oxigena no exclusivamente el campo periodístico sino la democracia deliberativa general. Por eso es que es necesario un replanteamiento hermenéutico que represente las nuevas identidades que surgen en la transformación del espacio común mediatizado entre ética, sociedad y tecnología, las cuales involucran diferentes prácticas periodísticas, participantes y valores (Moyo, 2015, p. 133; Ward, 2014, p.456).

Y desde otro punto de vista, luego de unas tres décadas transcurridas desde el anuncio público de la red mundial, una agenda de investigación comprometida con el serio estudio de la ética contribuiría a desbloquear temas ontológicos fundamentales incluidas sus contradicciones y consecuencias de largo alcance (Moyo, 2015), no solo con un enfoque

instrumental sino que permita aproximarse a los contextos socio culturales más amplios tal como el que representa el comportamiento ético según la audiencia. Se trata del final de una ordenada ética profesional pre digital y del nacimiento de una desordenada ética digital para todas las personas que generan contenidos desde sus teléfonos y computadoras (Ward, 2014, p.461).

3. OBJETIVO

Analizar el consumo de información amateur en línea como un modelo particular de comunicación deliberativa, cuyo comportamiento se relaciona pero es autónomo del paradigma técnico y normativo de los medios de información, dos mapas referenciales con los cuales ha sido comparado a través del tiempo y la geografía.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. El perfil de la audiencia

Para Bilandzic et al. (2011), los estudios dependen del tipo de sociedad en la que se lleva a cabo y aunque las líneas están diferenciadas por regiones, los investigadores deben preguntarse en qué forma los medios y sus usos han sido influenciados por la historia económica, política y cultural de cada país y qué etapas de mediatización se han presentado. Otra forma de establecer estas correlaciones, es que se interrogue la relación que la audiencia mantiene consigo misma, con los medios de comunicación y con las instituciones políticas (Anderson, 2011, p.537). Además, el uso específico de los medios en un contexto concreto y con significados nunca fijos o predecibles, evoluciona a partir de las comunidades interpretativas y los géneros particulares que consumen (Lindlof, 1991; en McQuail, 1997).

Por las transformaciones en la era digital y por el rol que juega con la comunicación, la tecnología y los contenidos, la audiencia puede incluir a personas, espectadores, participantes, productores, prosumers y produsers; también ha sido clasificada según el uso que se otorgue a los medios: para fines políticos, públicos, ciudadanos o de consumo por

entretenimiento (Bilandzic et al., 2011). Dentro de un proceso de comunicación masiva que implica fuente, canal, mensaje, receptor, efecto y un patrón de consumo, la audiencia se refiere a los lectores, espectadores y oyentes de cualquier canal o contenido (McQuail, 1997, p.1). El concepto tampoco está exento de conflictos y en algunas referencias importantes, el término es inútil, obsoleto o está en vías de desaparición (Livingstone 2013), como señalan las alusiones ya clásicas de las ex audiencias y la gente antes conocida como la audiencia (Gillmor, 2006; Rosen, 2006).

Para el estudio, el perfil de la audiencia del periodismo ciudadano se analiza con dos variables: entendimiento de los valores éticos (Martínez, 2016) y diferenciación social en la esfera pública (Habermas, 2006). En este caso, el criterio para poner en contexto la aportación del periodismo ciudadano al debate social y la democracia, es entender de qué forma una actividad con origen en la comunicación rebasa los límites disciplinares de la tecnología digital y el campo periodístico profesional e impacta en el terreno sociológico de la ciudadanía. El diseño interdisciplinar permite reunir ambos puntos de vista en una interpretación conjunta.

4.2. Principios éticos fundamentales

El propósito de la ética es fijar las normas que mantienen la integridad de la profesión de las personas y que definen sus obligaciones morales; por su etimología, la integridad se refiere a algo completo, perfecto, pleno, total, con entereza (López, 1998). En consideración de que el periodismo se desarrolla sobre bases comunes, diferentes autores coinciden aproximadamente en su estructura normativa; en España, Maciá y Herrera (2010) agrupan la ética en veracidad, justicia, libertad y responsabilidad; en Latinoamérica, López (1998, p.289) los resume en objetividad y precisión, derecho de réplica, respeto a la intimidad, secreto profesional, independencia, distinción entre información y publicidad, desinterés personal y finalmente defensa de la libertad de expresión, información y prensa. Para el modelo teórico, este análisis presenta resultados de los principios de afán de servicio a la comunidad y asunción de responsabilidad contenidos en los cinco principios primordiales en

códigos deontológicos en México, junto al apego a la veracidad, la independencia y el compromiso de integridad profesional (Martínez, 2016, p.28).

La percepción de la ética periodística en la audiencia, trae a la reflexión las propiedades del periodismo ciudadano al explorar los valores que el público relaciona con la información que consume. Este aspecto resulta central al entender la ética como esencia normativa del periodismo en general y de la cual el periodismo ciudadano no queda excluido. Por el contrario, introducir la ética en conjunto con el consumo informativo en el análisis de la producción amateur informativa, regresa el estudio del fenómeno al terreno más estricto de su interpretación en relación con el campo periodístico aunque y precisamente porque es ejercido por ciudadanos no profesionales.

Operativamente, su observación permite registrar el grupo de valores que se asocian a la audiencia dentro de una dicotomía básica: son personas civiles que ejercen actividades de consumo, producción y difusión de contenido informativo, de manera que su papel como ciudadanía no puede disociarse del uso que dan a la tecnología digital y de su relación con los sectores político, económico y social.

El apego a la veracidad significa ajustarse a los hechos con exactitud, equilibrio e imparcialidad y se compone de los valores de honestidad, equilibrio, exactitud, e imparcialidad (Martínez, 2016); la verdad es la concordancia entre lo que existe y lo que nosotros pensamos, hablamos, decimos o escribimos (López, 1999, p.247-248). Para Villegas (2013), el principio de veracidad no es una verdad absoluta, sino una actitud que busca asegurar que el público conozca los acontecimientos para participar en el debate público; respetar la verdad representa **e**l primer deber del periodista junto al derecho del público a conocerla (Maciá-Barber, 2010).

La búsqueda de independencia regula las influencias de agentes externos que coartan el libre ejercicio del periodismo así como el derecho de las audiencias a contar con información fiable; también impide que la información juegue a favor de los intereses de grupos políticos o ideológicos (Maciá-Barber, 2010); es un ideal para alcanzar la

veracidad y responsabilidad sin permitir la interferencia de actores y factores externos al proceso informativo (grupos políticos, empresas comerciales y organizaciones). Cuando falta la independencia, la información es omisa y sesgada (Martínez, 2016, p.31). La independencia es un requisito para el periodista, un derecho para el ciudadano y una restricción para los poderes ajenos al periodismo (Villegas, 2013).

El principio de afán de servicio propone ofrecer información de utilidad sobre los asuntos públicos para que las personas comprendan, decidan y ejerzan sus derechos y obligaciones en beneficio de sí mismos y de la comunidad; su ideal o "la única ruta del periodismo auténtico" es el bienestar común, el cual se vincula a los intereses, inquietudes, necesidades y preocupaciones de la gente (Martínez, 2016, p.34, 36), y a las condiciones sociales, institucionales, económicas y políticas para desarrollarse como ciudadanos con calidad de vida (Herrán & Restrepo, 1992; en Martínez, 2016). Como señala Martínez, el afán de servicio se compone de la solidaridad y la cooperación en el acompañamiento a las demás personas para satisfacer las necesidades de preservación y progreso de un organismo, empresa, gremio o grupo social (2016).

El principio de responsabilidad integra valores de respeto, sensibilidad, tolerancia, humanidad, ecuanimidad y espíritu de justicia; y dicta el cumplimiento de las actividades informativas con respeto hacia la profesión, la empresa y los lectores (Martínez, 2016, p.32); también coloca el bien social sobre el bien individual y enfatiza la capacidad para entender que las acciones en materia periodística, tienen consecuencias ante otras: la vida y la seguridad, la ayuda humanitaria, la privacidad y la intimidad, el respeto al dolor, la incitación a la violencia, el mal gusto, el respeto a las creencias, la violencia de género y la cooperación con las autoridades e instituciones públicas (Maciá & Herrera 2010, p.258).

La integridad profesional es la suma de valores como la rectitud, la honradez, el profesionalismo y la probidad, con los cuales una persona responde de manera asertiva y ética; para el periodista significa rechazar las propuestas que comprometan su independencia o la veracidad informativa; y se forma de los valores como el profesionalismo para la permanente mejora técnica, ética y académica o intelectual; la congruencia

entre los valores y la conducta profesional con los públicos, las fuentes informativas y los colegas; rectitud, amor propio, humildad y credibilidad (Martínez, 2016). Cuando la práctica ética es sólida, el periodista respeta sus convicciones, a su empresa, fuentes y audiencia; es imparcial y coloca en primer lugar el bien social, señala Martínez (2016).

4.3. La diferenciación social

Por su naturaleza compleja, el estudio de la esfera pública requiere un enfoque que rebasa los métodos especializados de una sola disciplina dado el actual estado de diferenciación y especialización en las ciencias sociales, señala Habermas: "Cuando se considera dentro de los límites de una disciplina científico-social particular, este objeto se desintegra" (Habermas 1991:xvii).

El término alemán de esfera pública es *Öffentlichkeit* y tiene el doble significado de una esfera social y una colectiva; en su traducción al inglés el concepto se divide en los términos de esfera pública y público (Peters, 2008, en Koller, 2010). El último se refiere a una audiencia que se organiza y determina cuál es su futuro por medio de la definición en debate del mejor argumento y el bien social como guía (Koller, 2010, p.263). De acuerdo a Koller, una definición viable en investigación debe diferenciar la esfera pública como esfera física y virtual, de la configuración institucional de la comunicación abierta y su capacidad para el debate racional (2010); es decir, entre la esfera pública como el espacio o entorno donde ocurre la discusión y la discusión propiamente que ocurre entre las personas que componen la audiencia (subrayada la distinción entre el dónde ocurre y el qué ocurre). La esfera pública como un proceso continuo de comunicación también es una forma y un proceso para formar solidaridad y un sentido de pertenencia, donde la participación en el debate público hace posible que los grupos sociales puedan elegir en conjunto (Calhoun, 2002).

En esa discusión, para garantizar la formación de la opinión pública la democracia deliberativa funciona plenamente si existe separación entre Estado y sociedad, y libertad de comunicación para regular las estructuras de poder (Habermas, 2006, p.412). Para ello, la primera condición es que el sistema de medios se mantenga independiente del entorno

social mientras enlaza a la sociedad civil con el centro político; en segundo término, la sociedad civil debe alentar a los ciudadanos a responder de forma abierta (no restringida) al discurso público (Habermas, 2006, p.420). Según esta postura la independencia del sistema de medios conduce al debate legítimo si ocurre en forma libre y facilita la retroalimentación entre Estado y sociedad civil. Como condiciones interrelacionadas, es independiente para ser igualitaria entre los grupos y sus identidades. De esa forma puede garantizar el acceso abierto a la comunicación sin otorgar privilegios a un grupo ni establecer restricciones a otros, de manera que el debate ofrece representación a todos los puntos de vista para que eventualmente permeen en el ajuste de la política estatal.

Para Habermas, hay que identificar si existen nexos de la prensa con un grupo social concreto; y ya que el interés político se relaciona con el mayor capital cultural (2006), la escala busca en las preferencias informativas el rasgo distintivo de la audiencia y si éste se relaciona con la ética.

5. METODOLOGÍA

Sobre el contexto del estudio, el estado de Sonora en el noroeste de México se caracteriza por el marcado predominio de un estilo de periodismo oficialista, que es ejercido por empresas regionales de alta tradición y arraigo, estrechamente vinculadas con la clase política y que acaparan el espectro radiofónico, impreso y digital. En ese escenario, el periodismo ciudadano representa el vehículo en el que ocurre la discusión y el debate público de frente a la falta de credibilidad en las noticias. El estudio se llevó a cabo con un diseño de investigación cuantitativo, no experimental, de corte explicativo, bajo la técnica de encuesta. El método de muestreo es no probabilístico por conveniencia; para el análisis de datos se aplicó análisis factorial exploratorio con el programa SPSS Versión 25. La invitación a participar y la descripción de la investigación se alojó en un sitio web. Para captar a los participantes esperados, los medios ciudadanos Política y Rockanroll Radio y Vigilia Sonora difundieron la invitación a través de plataformas y redes

sociales. El cuestionario para medir estas variables consta en inicio de 65 ítems en dos secciones: sobre las creencias acerca de la ética del periodismo y sobre el interés temático del consumo informativo. La escala de medición es de tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=A veces, 4=Casi siempre, 5=Siempre). Se aplicaron 114 cuestionarios en modalidad en línea. El instrumento aplicado es una adaptación de estudios descriptivos sobre la ética de los periodistas españoles (Maciá & Herrera, 2010); la ética vista por los ciudadanos en España (Alsius, 2009); y los roles profesionales del periodista en 18 países (Hanitzsch, 2011). A partir de este instrumento se realizó la reducción de medidas con fines exploratorios y posteriormente se aplicó el análisis confirmatorio. El levantamiento se realizó en el mes de abril de 2020.

5.1. Descripción de las escalas

La escala para el perfil ético de la audiencia cuenta con 29 ítems que abordan los principios de integridad, veracidad, independencia, responsabilidad y afán de servicio (Martínez, 2016). A la luz del modelo interdisciplinar, la escala ofrece una aproximación al comportamiento ético del ciudadano con base en el estándar que representa la deontología periodística como cuerpo normativo institucionalizado.

La escala para la diferenciación en la esfera pública tiene 36 ítems que se acercan al perfil de la audiencia por su preferencia en noticias y confianza en los actores sociales. Al caracterizar a la audiencia por su consumo informativo, la escala busca una proyección del capital cultural según interés temático. Además, respecto a las tres dimensiones de intervencionismo, distancia hacia el poder y orientación comercial (Hanitzsch, 2011), tratamos de conocer si el interés de la audiencia muestra cercanía hacia los pares sociales y mayor distancia hacia grupos de poder y la orientación comercial.

7. RESULTADOS

De una muestra de 114 personas participantes, el 45.6 % corresponde a mujeres. Por edad, el 1 % se encuentra entre los 18 y 24 años; el 34 % entre los 25 y 34 años; el 44 % entre los 35 y 49 años; el 16 % entre los 50 y 64 años; y el 5 % es mayor de 65 años. Por nivel escolar, el 1 % tiene estudios de secundaria; el 5 % con preparatoria; el 54 % son universitarios; el 28 % estudió maestría y el 12 % cuenta con doctorado. Por ciudad, el 85 % de los participantes vive en Hermosillo, el 6 % en Nogales, el 4 % en Navojoa y el 5 % restante vive en otros municipios. Previo a la realización del Análisis factorial Exploratorio (AFE), se llevó a cabo la prueba de KMO y de esfericidad de Bartlett (.808, $p<.001$). Como método de extracción se utilizó el método de componentes principales con rotación Varimax. Se tomó en cuenta la tabla anti-imagen, pesos factoriales y comunalidad. Se obtuvieron estadísticas univariadas de tendencia central: mínimo, máximo, media, desviación estándar; así como el análisis de confiabilidad para cada una de las subescalas mediante el coeficiente alfa de Cronbach**.**

Para la formación de los factores se sometieron a análisis 65 reactivos y como resultado se obtuvieron 14 ítems distribuidos en 4 factores que explican el 83 % de la varianza. El modelo presentó un alfa de Cronbach satisfactorio (.806). Luego de analizar la consistencia individual de los reactivos así como su impacto en el modelo en caso de ser eliminados, se decidió mantener la composición obtenida en el AFE ya que no se registraban aumentos sustanciales y sin embargo conservarlos si presentaba características relevantes para el estudio (Tabla 1).

TABLA 1. *Estadísticos descriptivos por reactivo*

Reactivo	*Mín*	*Máx*	*Media*	*DE*
TIE a mujeres	1.00	5.00	3.7113	1.2579
TIE a migrantes	1.00	5.00	3.7835	1.2435
TIE a personas con discapacidad	1.00	5.00	3.8763	1.2098
Limitaría una opinión que atenta DH	1.00	5.00	1.6082	1.1045
Limitaría una opinión que discrimina	1.00	5.00	1.4536	.9897
Limitaría una opinión violenta	1.00	5.00	1.6701	1.0279
Limitaría una opinión sexista	1.00	5.00	1.5567	.9892
Información relacionada con derechos de la mujer	2.00	5.00	4.1856	.9390
Información de movimientos ciudadanos	1.00	5.00	4.1959	.8616
Información sobre educación	2.00	5.00	4.2268	.8478
Información sobre salud	1.00	5.00	4.1856	.9166
Información sobre medio ambiente	2.00	5.00	4.1959	.8616
Confianza en promotores culturales	1.00	5.00	3.4845	.8430
Confianza en grupos ciudadanos	1.00	5.00	3.4124	.7181

**TIE: tratamiento informativo especial.

Fuente: elaboración propia

Compuesto por tres reactivos, el factor Afán de servicio cuestiona si la audiencia está de acuerdo en ofrecer tratamiento informativo especial a colectivos de mujeres, migrantes y personas con discapacidad. Con tres reactivos, el factor de Responsabilidad responde si la audiencia limitaría el derecho que tienen las personas a emitir una opinión que atenta contra los derechos humanos, resulta discriminatoria, ejerza formas de violencia o sea sexista. La variable sobre diferenciación social se dividió en los factores Interés informativo que retuvo las noticias relacionadas con información sobre derechos de la mujer, movimientos ciudadanos, salud, educación y medio ambiente; y el factor Confianza, el cual incluye los ítems confianza en promotores cultuales y grupos ciudadanos. De acuerdo a las cargas factoriales, la mayor parte de los reactivos presentaron peso superior a .8 y .9 (a excepción de dos reactivos

que obtuvieron pesos de .75 y .78), lo que señala adecuada validez convergente (Tabla 2).

***TABLA 2**. Cargas factoriales y comunalidad para el modelo con 4 factores*

Factor	*Reactivo*	*Carga factorial*	*Comunalidad*
Afán de servicio	TIE-Mujeres	.908	.952
	TIE-Migrantes	.944	.944
	TIE-Discapacidad	.922	.936
Responsabilidad	Limitaría una opinión que atenta DH	.865	.803
	Limitaría una opinión que discrimina	.945	.915
	Limitaría una opinión que es violenta	.880	.806
	Limitaría una opinión sexista	.896	.822
Interés informativo	Información relacionada con derechos de la mujer	.750	.668
	Información de movimientos ciudadanos	.806	.784
	Información sobre educación	.910	.830
	Información sobre salud	.902	.842
	Información sobre medio ambiente	.891	.832
Confianza	Confianza en promotores culturales	.830	.751
	Confianza en grupos ciudadanos	.781	.704

**TIE: tratamiento informativo especial.

Fuente: elaboración propia

Por su parte, el análisis de asociación r de Pearson mostró que Afán de servicio tuvo correlación baja y significativa con Interés informativo y con Confianza. Confianza tuvo correlación moderada y significativa con Interés informativo. Por su parte, Responsabilidad tuvo correlación negativa con Afán de servicio y con Confianza (Tabla 3).

TABLA 3. *Coeficiente de correlación de Pearson*

	AFS	*Responsabilidad*	*Int-Inf*	*Confianza*
AFS	1	-.309**	.341**	.366**
Responsabilidad	-.309**	1	.104	-.109
Int-Inf	.341**	.104	1	.427**
Confianza	.366**	-.109	.427**	1

**Int-Inf: interés informativo.
**AFS: afán de servicio a la comunidad.
**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: elaboración propia

7. DISCUSIÓN

Desde la teoría, la ética y la diferenciación social pueden interpretarse en términos de imparcialidad de su comportamiento. En la reorganización que surge de la reducción de los datos, la audiencia del periodismo ciudadano se inclina por ofrecer un tratamiento informativo especial a migrantes, mujeres y personas con discapacidad (afán de servicio); no establecer límites a las opiniones que atentan contra los derechos humanos, ejercen violencia, discriminan y son sexistas (responsabilidad). Por su interés informativo, se inclina a noticias sobre derechos de la mujer, movimientos ciudadanos, educación, salud y medio ambiente (diferenciación); también muestra confianza en promotores culturales y grupos ciudadanos (diferenciación).

El factor de responsabilidad se mantuvo apegado al rigor característico del campo periodístico a favor de la libertad de expresión, a diferencia del afán de servicio que tendió a la toma de decisiones en defensa de las personas. Este comportamiento marca un perfil híbrido de actitudes ciudadanas y profesionales que por un lado se pronuncian por restituir el sentido de justicia, compensar a personas en situación vulnerable frente a las condiciones del sistema (sociales, institucionales, económicas y políticas); mientras al mismo tiempo, reivindica el derecho de las personas a emitir una opinión. También hay que señalar que en el análisis de los datos, fueron rechazados los ítems sobre los valores de

objetividad, integridad profesional e independencia que complementan los 5 principios éticos fundamentales (Martínez, 2016).

Para Benson (2006), el campo periodístico constituye un espacio paralelo con rasgos similares de capital económico y cultural con la audiencia. Su argumento está basado en las homologías entre el público en el campo de las clases sociales y los actores en el campo de la producción (Bourdieu, 1998). En ese sentido la propuesta es que la descripción de la audiencia también sea útil para reflexionar la ética, el papel y la función del periodismo ciudadano.

También es pertinente señalar que la ética ciudadana del uso de la información no tendría razón de ajustarse al canon profesional y en realidad es parte de la aportación de las herramientas digitales que (en el marco de la desintermediación tecnológica) agregan un mecanismo de poder al itinerario de las personas, es decir, donde antes no existía, ahora tienen la opción de decidir y ejercer en materia de producción y difusión de información. En el caso del diseño metodológico utilizado, la ética periodística cumple el papel de marco conceptual para colocar al periodismo ciudadano no en comparación sino como sistema de referencia para ubicar sus coordenadas.

8. CONCLUSIONES

Como contempla el diseño interdisciplinar, la ética de la ciudadanía responde a la apropiación de conceptos y prácticas que son adaptadas para su uso de acuerdo a la posición que las personas ocupan en la estructura social. Además, cuando el periodismo ciudadano no incluye solo valores que vienen con el ejercicio profesional sino también una postura identitaria ante el Estado y la sociedad, la audiencia puede reflejarse en las propiedades del género de noticias que consume.

A la luz de la esfera pública al analizar la diferenciación social, por su interés informativo y confianza en sectores sociales, la audiencia muestra cercanía con promotores culturales y grupos ciudadanos. Este aspecto coincide con la teoría conforme menciona Habermas que el interés político se relaciona con el nivel educativo y cultural. En complemento a esta idea, a la vez que el modelo retuvo los ítems sobre

derechos de la mujer, movimientos ciudadanos, salud, educación y medio ambiente. Fueron rechazados por el análisis aquellas informaciones de corte oficial, de entretenimiento y sensacionalista, tales como espectáculos, moda, fuentes de gobierno municipal, estatal y federal, nota roja y fuente policiaca. A la vez, también quedaron fuera los reactivos que señalaban confianza en gobierno, partidos políticos, instancias electorales, corporaciones policiacas y el ejército, empresarios, científicos y deportistas, entre otros.

En suma, de acuerdo a los resultados el periodismo ciudadano bajo el contexto analizado muestra una combinación hibrida de rasgos ciudadanos y profesionales. Este señalamiento puede ilustrarse cuando los factores con tendencia hacia la sociedad como fueron afán de servicio, consumo y confianza mostraron correlaciones positivas moderadas y bajas entre ellos, mientras que el principio de responsabilidad que tendió al carácter profesional en defensa de la libertad de expresión democrática e igualitaria, obtuvo correlaciones negativas con los anteriores. Es decir, comportamiento opuesto entre ellos y complementario en la interpretación.

> Desde estas posturas, la producción de futuros análisis podrá profundizar y perfeccionar las escalas de medición así como independizarse de los marcos conceptuales que todavía pertenecen al periodismo tradicional para generar los repertorios y tipologías propias y más amplias.

8. REFERENCIAS

Alsius, S., & Salgado, F. (2009). La ética informativa vista por los ciudadanos. UOC.

Anderson, C. W. (2011). Deliberative, agonistic, and algorithmic audiences: Journalism's vision of its public in an age of audience transparency. *International Journal of Communication*, *5*, 19.

Benson, R. (2006). News media as a "journalistic field": What Bourdieu adds to new institutionalism, and vice versa. *Political Communication*, *23*(2), 187-202.

Bilandzic, H., Carpentier, N., Patriarche, G., Ponte, C., Schrøder, K. C., Vossen, E., & Zeller, F. (2011). Overview of european audience research. Research report of the COST Action IS0906 transforming audiences, transforming societies.

Bowman, S., & Willis, C. (2003). We media. How audiences are shaping the future of news and information. Reston, VA: The Media Center at the American Press Institute.

Borger, M., Van Hoof, A., Costera Meijer, I., & Sanders, J. (2013). Constructing participatory journalism as a scholarly object: A genealogical analysis. *Digital Journalism*, 1(1), 117-134. https://doi.org/10.1080/21670811.2012.740267

Bourdieu, P. (1988). La Distinction (La Distinción: Criterio y Bases Sociales del Gusto), (Ma. del Carmen Ruiz de Elvira, Trad. al cast.), Madrid, España, Altea.

Calhoun, C. (2002). Constitutional patriotism and the public sphere: interests, identity, and solidarity in the integration of Europe. In P. De Greiff & C. Cronin (Eds.), *Global Ethics and Transnational Politics*. Cambridge, MA: MIT Press. https://doi.org/10.1007/s10767-006-9002-0

Carpentier, N. (2009). Participation is not enough: The conditions of possibility of mediated participatory practices. *European Journal of Communication 24* (4): 407–420. https://doi.org/10.1177/0267323109345682

Carpentier, N. (2011). The concept of participation. If they have access and interact, do they really participate?. *CM Komunikacija i mediji*, *6*(21), 13-36. https://doi.org/10.4013/fem.2012.142.10

Gillmor, D. (2006). *We the media: Grassroots journalism by the people, for the people*. O'Reilly Media, Inc.

Guo, Z. S., & Li, L. (2011). Perceptions of media functions and processing of news: analysis of audience in a Chinese metropolis. *Asian Journal of Communication*, *21*(1), 47-68. https://doi.org/10.1080/01292986.2010.524231

Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. MIT press.

Habermas, J. (2006). Political communication in media society: Does democracy still enjoy an epistemic dimension? The impact of normative theory on empirical research. *Communication Theory*, *16*(4), 411-426. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00280.x

Hanitzsch, T. (2011). Populist disseminators, detached watchdogs, critical change agents and opportunist facilitators: Professional milieus, the journalistic field and autonomy in 18 countries. *International Communication Gazette, 73*(6), 477-494. https://doi.org/10.1177/1748048511412279

Koller, A. (2010). The public sphere and comparative historical research: An introduction. *Social Science History, 34*(3), 261-290.

Livingstone, S. (2002). 14 Relationships between media and audiences. *Media, ritual and identity*, 237.

Livingstone, S. (2012). Exciting moments in audience research–past, present and future.

Livingstone, S., & Das, R. (2013). The end of audiences?: theoretical echoes of reception amid the uncertainties of use

López Talavera, M. D. M. (1998). Fundamentos éticos de la prensa en América Latina (Doctoral dissertation, Universidad complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones).

Maciá, C., & Herrera, S. (2010). Ética y excelencia informativa: los conflictos y retos en el quehacer periodístico desde la perspectiva de los profesionales de la Comunidad de Madrid. *Madrid, Asociación de la Prensa de Madrid*.

Martínez, R. (2016). Ética y autorregulación periodísticas en México*. Conceptualización, historia, retos y documentos. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, 7-481.

McQuail, D. (1997). *Audience analysis.* Sage. http://dx.doi.org/10.4135/9781452233406

Mitchelstein, E., & Boczkowski, P. J. (2009). Between tradition and change: A review of recent research on online news production. *Journalism*, *10*(5), 562-586. https://doi.org/10.1177/1464884909106533

Moyo, L. (2015). Digital age as ethical maze: Citizen journalism ethics during crises in Zimbabwe and South Africa. *African Journalism Studies*, *36*(4), 125-144. https://doi.org/10.1080/23743670.2015.1119494

Palacios, M., & Noci, J. D. (Eds.). (2007). *Ciberperiodismo: métodos de investigación: una aproximación multidisciplinar en perspectiva comparada*. Universidad del País Vasco.

Peters, C., y Witschge, T. (2015). From grand narratives of democracy to small expectations of participation: Audiences, citizenship, and interactive tools in digital journalism. *Journalism Practice, 9*(1), 19-34. https://doi.org/10.1080/17512786.2014.928455

Rosen, J. (2006). The people formerly known as the audience.

Van Der Wurff, R., & Schoenbach, K. (2014). Civic and citizen demands of news media and journalists: What does the audience expect from good journalism?. *Journalism & mass communication quarterly, 91*(3), 433-451. https://doi.org/10.1177/1077699014538974

Villegas, J. C. S. (2013). Ética periodística e identidad profesional. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, (11), 11-25.

Ward, S. J. (2014). Radical media ethics: Ethics for a global digital world. *Digital Journalism, 2*(4), 455-471. https://doi.org/10.1080/21670811.2014.952985

EL LUGAR DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ANA RODRÍGUEZ MARTÍN
Universidad Internacional de Valencia

NURIA CUEVAS MONZONÍS
Universidad Internacional de Valencia

CRISTINA GABARDA MÉNDEZ
Universidad Internacional de Valencia

ANA ISABEL AGUSTÍ LÓPEZ
Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La violencia contra la mujer en las relaciones de pareja continúa siendo una lacra que se visibiliza de manera reiterada en los medios de comunicación.

Hasta 1990 las investigaciones sobre violencia de género en los medios de comunicación son prácticamente inexistentes. No está tampoco aceptado ni siquiera definido el término "violencia de género" y las noticias que narran los asesinatos de mujeres que aparecen en los medios, son esporádicas y tratadas como delitos comunes (Armentatia et al., 2012).

Según el Centro Reina Sofía (2003), el maltrato que sufre la mujer por parte de su pareja es una de las formas de violencia más extendida en el mundo. Entre las características de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja que convienen resaltar se encuentran las siguientes:

-Parece haber existido siempre, aunque sólo a partir de los años 70 se ha convertido en problema social y ha pasado a formar parte de la Agenda Política;

-Ocurre en todos los países, en todas las clases sociales y en todos los niveles educativos;

-Suele producirse de manera crónica, cíclica y con intensidad creciente, pudiendo variar su gravedad desde el insulto al asesinato;

-Suele iniciarse durante los primeros años de relación.

Atendiendo a los datos de la Delegación de Gobierno contra la Violencia de Género (2020), 1078 mujeres han muerto a manos de sus parejas o ex parejas entre 2003 y 2020. Concretamente en el último año, 45 mujeres fueron víctimas mortales en España. El maltrato a la mujer en el ámbito de la pareja ha generado un grado de concienciación muy elevado en los últimos años.

En la actualidad, prácticamente todas las comunidades autónomas de España cuentan con recursos dirigidos a la atención integral (jurídica, psicológica y social) de las víctimas de la violencia machista. Aún así, a pesar de este aumento de la sensibilización, sigue siendo uno de los principales problemas que tiene la sociedad (Hernández y Martínez, 2010). En este sentido, se hace fundamental realizar un recorrido a nivel conceptual sobre la violencia contra la mujer, comprender y delimitar el problema para acabar aterrizando en cómo los medios de comunicación informan y realizan una labor crucial desde el punto de vista de reconocimiento, prevención y sensibilización de la problemática.

2. QUÉ ES LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

El 10 de diciembre de 1948 fue proclamada y adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas la Declaración Universal de Derecho Humanos. Según el preámbulo de la Declaración:

> "La Asamblea General Proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto

> entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción" (pp. 34).

En este sentido, la violencia ejercida contra la mujer no puede entenderse sino como un cruel atentado contra los Derechos Humanos. La vulneración de algunos de estos derechos está estrechamente relacionado con distintos tipos de violencia contra la mujer y con factores de riesgo que facilitan o incrementan la vulnerabilidad de este tipo de violencia.

En esta línea podemos destacar los siguientes artículos:

Art.1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Art. 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Art.3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Art.4. Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Art.5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Art.16. 1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, duran-te el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio. 2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio. 3. La familia es el

elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Art.23. l. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo. 2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual. 3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social. 4. Toda persona tiene derecho a fundar -sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

A continuación, presentamos una tabla con un breve resumen que recoge los artículos y los tipos de violencia según Iborra (2011):

TABLA 1. *Tipos de violencia contra la mujer en que puede resultar la vulneración de cada artículo de la Declaración Universal:*

Declaración Universal	Tipos de violencia
Artículo 1	Discriminación y falta de igualdad de derechos
Artículo 2	Discriminación sexo
Artículo 3	Asesinato, homicidio y maltrato
Artículo 4	Esclavitud y explotación laboral y sexual
Artículo 5	Torturas y tratos crueles o degradantes
Artículo 16	Matrimonios forzosos o de conveniencia
Artículo 23	Discriminación laboral o salarial por sexo

Fuente: Iborra (2011).

En este punto, es preciso revisar la definición de "violencia contra la mujer" por diferentes autores que a lo largo de estos años han estado investigando sobre la problemática.

El convenio del Consejo de Europa sobre Prevención y Lucha contra la Violencia sobre las Mujeres y la Violencia Doméstica, firmado en Estambul en 2011 y ratificado por España en 2014, define la violencia

contra las mujeres como: "todo acto de violencia basado en el género, que implica o puede implicar para las mujeres daños o sufrimientos de naturaleza física, sexual, psicológica o económica, incluidas las amenazas de realizar dichos actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, en la vida pública o privada". Define el término género como los papeles, comportamientos, actividades y atribuciones socialmente construidos que una sociedad concreta considera propios de mujeres o de hombres. Y especifica que por "violencia contra las mujeres por razones de género" se entenderá "toda violencia contra una mujer por el hecho de ser mujer o que afecte a las mujeres de manera desproporcionada" (Díaz – Aguado et al., 2020).

Atendiendo a Sanmartín (2004 y 2006), es conveniente comenzar diferenciando entre qué constituye agresividad y qué violencia. La agresividad es una conducta innata que se despliega de manera automática ante determinados estímulos y que, asimismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos. La violencia, por su parte, es una agresividad alterada, principalmente por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina. Lo que no significa que las conductas violentas deban tener la intención de dañar. Suele ocurrir, por ejemplo, cuando se pregunta a un hombre por qué maltrata a su pareja, que estos afirmen que es porque la víctima le ha provocado o para que la mujer aprenda, pero no pretendía hacerle daño. Sin embargo, se trata de una acción intencional y potencialmente dañina, por lo que claramente constituye una conducta violenta (pp. 40).

De la anterior definición se desprende que según el tipo de acción, la violencia puede ser activo o pasivo, esto es, puede consistir en acciones pero también en inacciones u omisiones. En el caso que nos ocupa, únicamente serían susceptibles de sufrir negligencia aquellas mujeres que, debido a alguna discapacidad (física, intelectual o sensorial), presenten algún grado de dependencia que les haga necesitar de la atención de un cuidador durante determinadas horas al día.

Según el tipo de daño causado, cuatro suelen ser las modalidades más estudiadas en la violencia: física, psicológica, sexual y económica. A

continuación, presentamos una tabla con la definición de cada daño y sus características a tener en cuenta:

***TABLA 2**. Definición, ejemplos y consecuencias de los diferentes tipos de maltrato (CRS, 2003).*

Definición	Ejemplos	Consecuencias
Maltrato físico		
Toda acción voluntariamente realizada que provoque o pueda provocar daño o lesiones físicas en la persona	Golpear, abofetear, quemar, empujar, zarandear, utilizar restricciones físicas o químicas, etc	Arañazos, heridas, contusiones, marcas, moraduras, fracturas, luxaciones, abrasiones, quemaduras, pérdida de cabello, etc
Maltrato psicológico		
Toda acción (habitualmente de carácter verbal) o actitud, que provoque o pueda provocar daño psicológico a la persona	Rechazar, insultar, aterrorizar, aislar, culpabilizar, humillar, intimidar, amenazar, ignorar, privar de sentimientos de amor, afecto o seguridad, etc	Depresión, ansiedad, indefensión, trastornos del sueño, pérdida de apetito, miedo, confusión, tristeza, etc.
Negligencia		
Abandono o descuido de las obligaciones en los cuidados de una persona	Privar de las necesidades básicas (alimentación, higiene, calor, ropa adecuada al clima, asistencia sanitaria, etc), abandono, etc.	Malnutrición, deshidratación, mala higiene corporal, hipotermia, hipertermia, úlceras de decúbito, agudización de enfermedades, etc.
Abuso económico		
Consiste en la utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de una persona	Apropiación, aprovechamiento o mal uso de la propiedades o dinero de una persona, falsificación de su firma, imposición de firma de documentos (contratos o testamentos), etc.	Incapacidad para pagar facturas, falta de servicios, desahucio, deterioro del nivel de vida, etc.
Abuso sexual		
Cualquier contacto sexual no deseado en el que una persona es utilizada como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.	Tocamientos o besos, penetración, vejación, acoso, exhibicionismo, etc.	Traumas en genitales, pechos, boca, zona anal; enfermedades de transmisión sexual, etc.

Fuente: Iborra (2011).

A todos estos tipos de violencia que se ejercen contra la mujer por el mero hecho de serlo se les denomina "violencia contra la mujer" o "violencia de género". Aunque las mujeres pueden sufrir maltrato en el ámbito doméstico o familiar de parte de muchas personas (hijos, padres,

etc), lo más común es que el agresor sea la pareja o ex pareja. A estos casos se les denomina "violencia de pareja".

Por otra parte, en función del contexto en el que ocurre y centrándonos en la temática del capítulo, el más habitual es el contexto doméstico, además del cultural.

En este sentido, según el Centro Reina Sofía (2009), la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja se define como toda violencia (entendida como "toda acción u omisión que cusa o puede causar un daño") ejercida contra la mujer en el marco de una relación de pareja. Precisando en que el término "pareja "se utiliza en este ámbito para hacer referencia al cónyuge, excónyuge, conviviente, ex conviviente, novio o ex novio.

Así mismo, según la ONU (1993) en su artículo 1, 2 y 3 se hace referencia:

> "A los efectos de la presente Declaración, por "violencia contra la mujer" se entiende todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño de naturaleza física, sexual o psicológica, incluyendo las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad para las mujeres, ya se produzcan en la vida pública o en la privada".

Se entenderá que la violencia contra la mujer abarca los siguientes actos, aunque sin limitarse a ellos:

a. La violencia física, sexual y psicológica en la familia, incluidas las agresiones físicas, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que atentan contra las mujeres, la violencia ejercida por personas distintas del marido y la violencia relacionada con la explotación.

b. La violencia física, sexual y psicológica en su entorno social, que incluye las violaciones, los abusos sexuales, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en las instituciones educativas y en otros ámbitos, el tráfico de mujeres y la prostitución forzada.

c. La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra.

d. Por último, en el Artículo 3 se indica que:

La mujer tiene derecho, en condiciones de igualdad, al goce y la protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil y de cualquier otra índole. Entre estos derechos figuran:

a. El derecho a la vida

b. El derecho a la igualdad

c. El derecho a la libertad y la seguridad de la persona

d. El derecho a igual protección ante la ley

e. El derecho a verse libre de todas las formas de discriminación

f. El derecho al mayor grado de salud física y mental que se pueda alcanzar

g. El derecho a condiciones de trabajo justas y favorables

h. El derecho a no ser sometida a tortura, ni a otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes". (pp. 2-3)

Continuando con el análisis y el desarrollo conceptual, la violencia contra las mujeres, especialmente la que ejercen las parejas o ex parejas, está determinada por el efecto combinado de numerosas variables de tipo biológico, cultural y social, también de tipo personal, así como por factores situacionales inmediatos (Holzworth-Munroe y Stuart, 1994; Echeburúa y Corral, 1998). En el campo de la violencia, se entiende que los factores de riesgo, son aquellas variables que hacen que el sujeto sea vulnerable a conductas y actitudes violentas (Centro Reina Sofía, 2010). Podemos clasificarlos en tres bloques principalmente: individuales, familiares y socioculturales.

-*Factores de riesgo individuales:* son aquellas características personales del individuo que incrementan la probabilidad de que éste se convierta en víctima o agresor. Al hilo de esta cuestión, especialmente en

el caso de la violencia contra la mujer, son las características del agresor, no las de la víctima, las que incrementan el riesgo de que se dé una situación de maltrato. Desde esta perspectiva, cualquier mujer podría convertirse en víctima de violencia de pareja si se encuentra con un individuo de ciertas características. En este sentido, los factores de riesgo que citaremos estarán relacionados con el agresor.

Dentro de este bloque tenemos que incluir los factores sociodemográficos. Diferentes investigaciones ponen de manifiesto que el hecho de ser mujer es un factor de riesgo de ser víctima de violencia a lo largo de todo el ciclo vital.

Y los factores psicológicos, que dividiremos en cognitivos, emocionales y conductuales:

a. Cognitivos: en muchas ocasiones, consecuencia de la socialización sexista recibida. Podemos destacar los siguientes factores:

– *Misoginia:* creencia en la superioridad del varón respecto de la mujer y en la existencia de unos roles sexuales propios de uno y otro sexo.

– *Inseguridad y baja autoestima,* que suelen ir unidas a una elevada dependencia de la pareja, temor al abandono y celos patológicos.

– *Impulsividad o falta de autocontrol:* creencia en la legitimidad del uso de la fuerza y la disciplina con su pareja.

– Posesividad: creencia de que el matrimonio conlleva la posesión de la mujer, a la que considera un objeto de su propiedad;

– *Hipercontrol:* Tendencia a controlar de manera compulsiva a la pareja en todos los aspectos posibles – forma de vestir, contactos con familiares, amistades o compañeros de trabajo, lugares a los que acude, horarios de salida y llegada a casa, etc

b. Emocionales: sobre todo se relacionan con la ausencia de empatía (la mayoría de los agresores o bien no son capaces de

interpretar de manera adecuada las emociones de los demás o bien, reconocen las emociones que sienten los demás pero las viven con una frialdad absoluta), el desarrollo de sentimientos negativos (ansiedad, ira, depresión y hostilidad) y la dificultad para manejar las emociones negativas.

c. Conductuales: una alta dosis de violencia en las pantallas y, el consumo de sustancias tóxicas, alcohol y drogas.

Factores de riesgo familiares: hay dos tipos de modelo educativo familiar que incrementan el riesgo de aparición posterior de violencia de pareja: el autoritario y el hiperprotector. El primero hace referencia a un modelo de familia donde se puede interiorizar una estructura rígida y jerarquizada de familiar. Estos sujetos consideran que es la figura masculina la que debe ocupar la posición superior y establecer un control férreo sobre los miembros de la familia; además, conceden un gran valor, ya no solo a la disciplina, sino a la sanción. En el segundo, generan individuos que no han aprendido a asumir responsabilidades y suelen culpabilizar a terceros de cuanto negativo les sucede. Esta conducta está extendida entre los agresores jóvenes de mujeres.

Factores de riesgo socioculturales: cultura de violencia y presencia de ciertas actitudes y tradiciones culturales como el sexismo.

Hasta aquí, un breve recorrido conceptual para entender qué es la violencia contra la mujer y qué factores de riesgo están asociados a la figura del agresor. A continuación, haremos una revisión sobre el lugar que ocupa este tipo de violencia en los medios de comunicación y, algunas de las propuestas y recomendaciones actuales empleadas por diferentes autores y grupos de expertos.

3. LA IMPORTANCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La Junta y los Servicios Sociales de Castilla y León (2017) a través de una Guía para el tratamiento informativo de la violencia de género, subraya que en la IV Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en Beijing en 1995, se consideró a los medios de comunicación como una de las doce áreas de especial interés para conseguir el objetivo de lograr

la igualdad real de oportunidades para mujeres y varones, siendo uno de los objetivos estratégicos el de fomentar una imagen de las mujeres equilibrada y sin estereotipos en los medios de comunicación. Así mismo, el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, firmado en Estambul en 2011, establece la conveniencia de que el sector de las tecnologías de la información y de la comunicación y los medios de comunicación, participen en la elaboración y aplicación de medidas que contribuyan a prevenir la violencia contra las mujeres y reforzar el respeto de su dignidad.

España es una referencia internacional en la lucha contra la violencia de género desde que en 2004 se aprobara por unanimidad en el parlamento la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en la que se define dicha violencia como la expresión más brutal de la desigualdad entre hombres y mujeres, que se dirige contra las mujeres por el hecho de serlo, consideradas por sus abusadores como carentes de los derechos más básicos de libertad, respeto y capacidad de decisión. Esta Ley ordena a los medios de comunicación fomentar la protección y salvaguardar la igualdad entre hombre y mujer, evitando toda discriminación entre ellos. Además marca que la difusión de informaciones relativas a la violencia sobre la mujer garantizará, con la correspondiente objetividad informativa, la defensa de los derechos humanos, la libertad y dignidad de las mujeres víctimas de violencia y de sus hijos. En particular, se tendrá especial cuidado en el tratamiento gráfico de las informaciones.

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, exige que los medios de comunicación respeten la igualdad de género, evitando cualquier forma de discriminación.

Durante mucho tiempo, en la prensa, se trató la violencia contra la mujer como algo que correspondía a la sección de sucesos. Esto ha impedido que, por parte de la sociedad y por parte de la opinión pública, esta violencia pudiese ser interpretada como algo estructural, como algo sistémico, de lo que se deriva una responsabilidad social e institucional respecto a tal hecho (Bernal-Triviño, 2019). Al hilo de esto, diferentes escritos coinciden en que el caso de Ana Orantes, asesinada en 1997 a

manos de su ex marido, marcó un antes y un después en el tratamiento informativo de la violencia contra la mujer.

Autores como Chirino (2020) señalan la importancia que tiene el papel de los Medios de Comunicación Social en sus distintas versiones (medios digitales o redes sociales, televisión, prensa escrita, radio, etc.) ya que a lo largo del tiempo la mayoría de ellos han tenido como objetivo central luchar por el nivel de audiencia y venta de publicidad y espacios, sin detenerse (a no ser en programaciones puntuales, fuera de la norma preestablecida) a revisar cómo lograr esto sin caer en estereotipos y distorsiones de la realidad, procurando más bien presentar una visión del mundo lo más objetiva posible.

1. Según un estudio realizado por Díaz –Aguado et al., (2020), las principales fuentes en el conocimiento que tienen los jóvenes sobre la violencia de género en dicho año son internet (el 75% así lo destacan), seguida de la televisión o el cine (el 70,4%). No sucedía así en los resultados de los estudios anteriores sobre la adolescencia, en los que la principal influencia era la televisión o el cine. En segundo lugar, destacan ahora: las campañas de sensibilización en la calle o trasporte público (52,2%), lo que he hablado con las amigas (50,1%), las explicaciones de una profesora en clase (43,4%), lo que he hablado con los amigos (41%) y lo que he leído (40,1%). Una especial relevancia tiene que el 16,8% reconozca que ha tenido mucha influencia en su idea de la violencia de género lo que ha visto en su familia.

   Estos resultados ponen de manifesto que, aunque los medios de comunicación y las nuevas tecnologías destaquen con frecuencia como condiciones de riesgo de la violencia de género, también proporcionan importantes herramientas para erradicarla.

2. Un trabajo presentado en 2010 por diferentes organismos catalanes plantea recomendaciones sobre el tratamiento de la violencia machista en los medios de comunicación y la inclusión de unas pautas específicas sobre el tratamiento de la

violencia machista en los libros de estilo y en los convenios colectivos. En este marco, se hacen las 15 recomendaciones siguientes:

3. Tratar la violencia machista como una violación de los derechos humanos y un atentado contra la libertad y la dignidad de las personas.
4. Seleccionar y diversificar las fuentes de información.
5. Hacer visibles las aportaciones de las mujeres y presentarlas con toda su autoridad.
6. Respetar el derecho a la intimidad de las personas agredidas y la presunción de inocencia de las personas agresoras.
7. Respetar la dignidad de las personas agredidas y de personas de su entorno familiar o vecinal y no mostrarlas nunca sin su consentimiento previo.
8. Utilizar conceptos y terminología que se ajusten a la definición de los hechos.
9. Hacer visible la violencia machista que opera de forma más encubierta y que cuesta más de reconocer: la violencia psicológica, la económica o la que se da en los ámbitos social y laboral, y sus efectos devastadores en las mujeres y en sus hijas e hijos.
10. Evitar el sensacionalismo y el dramatismo, tanto en la forma como en el contenido de las informaciones sobre violencia machista.
11. En cualquier medio, hay que escoger sólo aquellas imágenes que aporten información y evitar concentrar la atención en las personas agredidas y en las de su entorno.
12. Evitar cualquier relación de causa-efecto entre los hechos y la procedencia de las personas implicadas, su situación sociocultural y/o las circunstancias personales

13. Contextualizar la información. Es recomendable explicar los antecedentes y los procesos seguidos por la persona agredida que sean pertinentes (denuncia, orden de alejamiento, etc.) antes de llegar a la situación actual.

14. Hay que garantizar el seguimiento informativo de los casos. Se tiene que informar de su resolución y, si procede, de la recuperación de las personas agredidas.

15. Conviene informar y mostrar que el acto violento tiene consecuencias negativas para los agresores y hacer visibles, asimismo, las manifestaciones de rechazo social que se produzcan.

16. Rectificar de manera inmediata cualquier información errónea que se haya podido difundir sobre un caso.

17. Fomentar la formación de los y las profesionales de la comunicación.

Castelló y Gimeno (2018) indican que a la hora de informar, hay que reconocer los mitos y las creencias falsas como tales y no perpetuarlas. En la medida en que los medios faciliten información veraz contribuirán a desmontar esos mitos y creencias. Los autores señalan los siguientes a tener en cuenta:

1. No son hechos puntuales ni aislados. Afectan a un alto porcentaje de mujeres.

2. Pasa en todos los países del mundo, independientemente del nivel de desarrollo.

3. Ocurre en todos los estratos sociales y grupos étnicos, con diferentes niveles culturales, capacidad adquisitiva, formación académica, país de origen, profesión, edad, etc.

4. No es verdad que las mujeres maltratan igual que los hombres. La mayor parte de los delitos, en general, están cometidos por hombres. Según datos del INE (2017), es de un 80,5% de

hombres frente a un 19,45% de mujeres) y la violencia de género es ejercida exclusivamente por ellos.

5. El número de denuncias falsas por violencia machista es insignificante (un 0,01 %, según datos de la Fiscalía General del Estado de 2016).

6. Haber sufrido maltratos en la infancia no es un factor suficiente ni determinante para ser maltratador.

7. Lo que induce a un hombre a ejercer la violencia machista no es ni una enfermedad mental, ni el alcohol ni las drogas. Son personas que actúan desde las creencias y las relaciones de poder de una cultura machista.

8. Los celos o el divorcio (entre otros) no son propiamente una causa de la violencia machista, son un detonante. Si las mostramos como causas, pueden ser utilizadas para excusar o justificar erróneamente al maltratador por la acción violenta y se esconde la causa radical -de raíz-: las relaciones de poder establecidas por el machismo en virtud de las cuales el agresor cree que puede controlar y ejercer una dominación sobre las mujeres.

9. No hay un perfil de mujeres víctimas de la violencia machista. Entre las víctimas hay mujeres que podrían responder a una infinidad de tipologías, características y talantes. Y lo mismo ocurre con los agresores.

10. Es falso que las mujeres 'aguanten' las relaciones de maltrato por masoquismo (o, como en ocasiones se sugiere, porque la situación no es en realidad tan grave como la describen). Hace falta que cada periodista conozca y referencie el círculo de la violencia en las informaciones.

11. Abandonar una relación de maltrato es muy difícil y complejo. Intervienen muchos factores, tanto sociales como psicológicos, económicos, de aislamiento… que cada profesional que

elabora la información tendría que evidenciar, para que no se subestime la violencia.

12. No hay nada, absolutamente nada, que pueda justificar un maltrato.

Asimismo, Chirino (2020) presenta algunas consideraciones que deberían ser asumidas por los Medios de Comunicación masivos teniendo en cuenta la importancia que tienen estos a la hora de conformar nuevas estrategias de convivencia para el rescate de una vida libre de violencia, basada en el respeto a la dignidad humana:

- Conocer, aplicar y divulgar las leyes.
- Reconocer la igualdad entre los sexos y hacer posible su promoción desde la equidad.
- Promover la figura de las mujeres de acuerdo a la realidad, insistiendo en los aspectos de sus capacidades intelectuales y éticas por encima de las físicas.
- Formarse desde la perspectiva de género y aplicarla.
- Apoyarse en su difusión masiva y tecnológica para promover la dignidad basada en el diálogo, la justicia y la tolerancia.
- Revisar profundamente la carga de imagen estereotipada, sesgada y violenta tanto de mujeres como de hombres a través de los medios de comunicación masivos.

4. CONCLUSIONES

Atendiendo a esta revisión bibliográfica sobre la situación actual y la necesidad e importancia de realizar acciones pedagógicas sobre el tratamiento de la violencia contra la mujer en los medios de comunicación, subrayamos el trabajo que hasta ahora se está realizando desde diferentes instituciones y grupos de expertos acerca de la problemática de la violencia y cómo combatirla con garantías.

Es incuestionable, la importancia que los medios de comunicación tienen en nuestra sociedad y en ese sentido, es elemental que se sumen, a través de recomendaciones y consejos, a contextualizar adecuadamente y de forma realista la situación y a sensibilizar y cumplir una labor preventiva de la violencia de género.

La violencia no se puede convertir en un medio de funcionamiento cotidiano. Es imprescindible que los medios de comunicación apuesten por generar un ambiente humano positivo que defienda la libertad de expresión, al tiempo que respete valores como la tolerancia, la honestidad, el compromiso y el derecho a la intimidad. Los medios son generadores de intercambio de ideas, cumplen una función informativa y son un elemento clave en la lucha contra la violencia contra la mujer.

5. REFERENCIAS

Armentia, J.I, Caminos, J.M, Marín, M.A y Gazabal, M. (2012). El tratamiento de las muertes violentas en la prensa vasca ETA, violencia de género y siniestralidad laboral (1990-2010). Universidad del País Vasco.

Bernal-Triviño, A. (2019). Hacia una comunicación feminista. Cómo informar e informarse sobre violencia machista. Editorial UOC.

Castelló Belda, R. y Gimeno Berbeal, A. (2018). Manual de estilo para el tratamiento de la violencia machista y el lenguaje inclusivo en los medios de comunicación. Unió de periodistas valencians. Castellò.

Centro Reina Sofía (2003): *Informe internacional 2003*. Violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Estadísticas y legislación, Valencia, Centro Reina Sofía, Serie Documentos nº5.

Centro Reina Sofía (2010): *III Informe internacional*. Violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Estadísticas y legislación. Valencia: Centro Reina Sofía, Serie Documentos nº1.6

Chirino,O.(2020). La violencia de género y los medios de comunicación social. Encuentros. Revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico. 11, 69–92. http://doi.org/10.5281/zenodo.3693034

Declaración de la ONU sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer; Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993.

Díaz-Aguado,M.J., Martínez Arías, R., Martín Babarro, J., Falcón, L. (2020). La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. Ministerio de Igualdad. Madrid.

Echeburúa, E. y Corral,P. (1998). Manual de violencia familiar, Madrid, Siglo XXI.

Hernández, MJ y Martínez, P. (2011)". La violencia contra la mujer en cifras", en *Cómo informar sobre la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja.* Fernández Arribas, J. y Noblejas, M (coord.). Madrid: Escuela de Periodismo y Comunicación, 60-72.

Iborra, I (2011). "Factores de riesgo del agresor", en *Cómo informar sobre la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja*. Fernández Arribas, J. y Noblejas, M. (coord.). Madrid: Escuela de Periodismo y Comunicación, 47-53.

Holtzworth-Munroe, A. y Stuart,F.L.(1994). "Typologies of Male Batterers: Three Subtypes and the Differences Among Them", Psychological Bulletin, 116: 476-497.

Rodríguez Martín, A. (2011). "Efectos de la violencia en la población", en *Cómo informar sobre la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja*. Fernández Arribas, J. y Noblejas, M. (coord.). Madrid: Escuela de Periodismo y Comunicación, 54-49.

Sanmartín, J. (2004). "Agresividad y violencia", en J. Sanmartín (coord.), *El laberinto de la violencia* (pp.21-26). Barcelona, Ariel, Colección Estudios sobre violencia.

Sanmartín J. (2006). "¿Qué es esa cosa llamada violencia?", Diario de campo, suplemento nº40 (noviembre/diciembre), 11-30.

ENVEJECIMIENTO E IDENTIDADES DE GÉNERO EN LA PUBLICIDAD DE LA TELEVISIÓN EN ESPAÑA (NAVIDAD 2020)

ELVIRA ANTÓN CARRILLO
Universidad Jaume I. Castellón. España

MAGDALENA MUT CAMACHO
Universidad Jaume I. Castellón. España

ROCÍO BLAY ARRÁEZ
Universidad Jaume I Castellón España

1.INTRODUCCIÓN

Desde los medios de comunicación, y especialmente desde la publicidad, se nos transmite un constante flujo de imágenes, y a través de ellas, los medios construyen y transmiten la realidad social y a los actores sociales, sus valores, actitudes e ideologías que influyen en nuestra percepción de la realidad y de nosotros mismos.

En este trabajo investigamos la representación y construcción social de la vejez en la intersección con género y tendencia sexual (LGBTIQ) en la publicidad, a la vez que tenemos en cuenta que esas representaciones influyen en la formación de las opiniones y creencias sociales, y condicionan la propia autopercepción de las personas mayores.

Partimos de la idea de que los medios, y en concreto la publicidad juega un papel importante en el tejido social, tanto por los contenidos que comunica, como por la forma de hacerlo, y, entendemos con Hall (1997) que no sólo representan la realidad, sino que participan en su construcción misma, seleccionando temas y construyendo una versión favorita de entre todas las posibles. Aunque se ha definido la publicidad como un instrumento de persuasión del ámbito comercial para estimular el consumo, tiene también un papel socio cultural importante. Asegura

Baccega que "en cada anuncio se venden estilos de vida, sensaciones, emociones, visiones del mundo, relaciones humanas, sistemas de clasificación, jerarquías (…) un producto se vende para quien puede comprarlo, un anuncio se distribuye para todos" (2012, p. 248).

1.1. Mayores, vejez, envejecimiento

Entendemos que ambos, vejez y envejecimiento son construcciones y procesos tanto biológicos como socio-culturales, y será este último acercamiento, el socio-cultural, en el que se centrará este trabajo. Como construcción socio-cultural, la vejez no es un concepto inamovible, sino que varía según los contextos históricos, sociales y culturales, por lo que es importante definir cómo se delimita la pertenencia, el momento y el lugar del estudio, contextualizar, y tener en cuenta la cultura y valores predominantes.

A las personas mayores, un grupo poblacional que va en aumento en las sociedades europeas y occidentales, con frecuencia, se les representa en los medios de comunicación como onerosos para el sistema. Según el INE (Instituto Nacional de Estadística) en España, el grupo de personas mayores de 65 años constituía, en 2020, el 19,58%, siendo un 6,02% mayores de 80 años, unas cifras que van en aumento.

Frente a las noticias alarmistas publicadas en los medios de comunicación sobre el aumento de esta población, y los retos que supone respecto al gasto en las pensiones, sanidad, etc., las noticias desde el mercado difieren completamente. Definido el grupo en relación a la variable de edad, y organizado fácilmente en franjas (tercera y cuarta edad, por ejemplo), constituye un claro y muy interesante target al que dirigir productos y marcas: la conocida como "*Silver economy*"(economía plateada) (Alcaide, 2020), o "*Ageingnomics*" (economía del envejecimiento) (Huertas y Ortega, 2018) que se presenta llena de oportunidades para el mercado, dado que el 40% del consumo mundial lo realizan los mayores de 65 años (Huertas y Ortega, 2018).

Como otros grupos identitarios se han ido construyendo a través de diferentes discursos, por el ejemplo desde la gerontología, la medicina, servicios sociales, etc. y, por supuesto, desde los medios de

comunicación. Las denominaciones de los integrantes del grupo también varían, por ejemplo, mayores, ancianos, viejos, seniors, yayos, abuelos, jubilados, están entre los más usados por los medios. Por otra parte, la delimitación de este grupo poblacional etario también fluctúa, tanto desde las instituciones, como de las investigaciones, y cambia dependiendo de las circunstancias y los criterios. El único criterio definitorio es la edad, la que corresponde a la última parte de la vida, pero no hay acuerdo si empezaría a partir de 50, 60 o 65 años.

Este punto de vista y acercamiento para el análisis genera un grupo poblacional que conforma alrededor del 20% de la población, en el caso de España, homogenizado por la edad, sin tener en cuenta la gran heterogeneidad del grupo, cuyas definiciones, identidades, estilos de vida, experiencias son muy diferentes. Esta homogeneización se encuentra en la base de las grandes generalizaciones y estereotipaciones que posibilitan experiencias y expresiones de edadismo.

1.2. Interseccionalidad, género y tendencia sexual (LGTBIQ)

Es importante, por tanto, estudiar los grupos poblacionales e identitarios en la interseccionalidad con otras identidades, como ya un buen número de feministas[143] han demostrado, partiendo de Crenshaw (1993), y como apunta Coupland (2009) en el caso de la vejez y el envejecimiento, la construcción discursiva tiene lugar en la asociación con otras identidades, tales como las de género, sexualidad, edad, clase, raza, etc. La interseccionalidad concibe las identidades desde las relaciones sociales, y como construcciones simultáneas en contextos específicos, en los que la interacción de aquellas categorías son actualizadas y resignificadas (Viveros Vigoya, 2016).

El foco en nuestro trabajo es averiguar cómo las representaciones de la intersección de género y vejez formulan estructuras de visibilidad, qué patrones visibles crean en la publicidad, y si contribuyen a la invisibilización y estereotipación de las personas mayores.

[143] Entre las más destacadas está Hill Collins. P. and Bilge, S. (2016) Intersectionality. PolityPress. Su versión en castellano de 2019 Interseccionalidad en Ediciones Morata.

1.3. El estado de la cuestión

El interés en los estudios de la representación de los mayores en los medios de comunicación, y en particular en la publicidad fue muy escaso en España hasta la primera década del milenio, y fue in crescendo durante la segunda década. Diaz Aledo (2012) titula el editorial de la *Revista Española de Geriatría y Gerontología* "Las personas mayores y la publicidad: historia de un desencuentro", pues entiende que la publicidad no ha tenido en cuenta a las personas mayores, tanto en calidad de protagonistas como de destinatarias de campañas publicitarias. Así lo demuestra Mancebo-Aracil (2014) en su revisión teórica de los estudios sobre mayores, publicidad y medios de comunicación, donde expone que la mayoría de estos trabajos concluyen que las personas mayores han venido siendo tradicionalmente infrarrepresentadas, infravaloradas y estereotipadas, y Ramos-Soler y Carretón-Ballester (2012) en su estudio sobre la publicidad de televisión lo confirman. Algunos estudios sobre los medios de comunicación en general, denuncian manifestaciones de edadismo[144].

Más escasos son los trabajos sobre mayores en su confluencia e intersección con el género en la publicidad. Notable el trabajo de Becerril-González (2011, 2017, 2018) que analiza envejecimiento, mayores y género en la revista *IMSERSO*. También el trabajo de Ramos-Soler y Papí-Gálvez (2012) sobre representaciones de género de las personas mayores en la publicidad de la televisión que, desde el análisis de contenido, muestran la presencia, el rol, y la imagen física, así como actitudes y valores. Totalmente inexistentes son las investigaciones sobre envejecimiento y representación de mayores del colectivo de LGTBIQ en la publicidad.

Desde otras disciplinas, como la geografía y demografía, Fernández-Mayoralas, et al (2018) concluyen que la transversalidad con el género es determinante a la hora de estudiar el envejecimiento activo aunque esta perspectiva es aún escasa. Freixas (1997), desde la gerontología feminista, ya decía que para evitar la generalización a la que lleva

[144] Aznar, H. y Suey-Madrid, A. (2020) Bravo-Segal, S. y Villar, F. (2020); Bravo-Segal, S. (2018).

analizar el grupo de los mayores como homogéneo, el análisis por géneros era una primera y posible forma de mostrar la heterogeneidad del grupo y sus formas de envejecer, así como de evitar estereotipos limitadores desde esta forma homogénea de análisis y representación en los medios.

2. OBJETIVOS

- Analizar la intersección de los discursos de la vejez y de géneros y tendencia sexuales, en la publicidad de la televisión española.
- Mostrar la construcción de los actores sociales, actitudes, valores y creencias en el discurso de los mayores en la publicidad.
- Desvelar estereotipos e ideologías presentes en la publicidad y su influencia en la sociedad.
- Propiciar otras concepciones en la construcción de los actores sociales en la publicidad.

3.METODOLOGÍA

El corpus para el análisis lo componen los anuncios emitidos en 2 canales de televisión abierta[145], uno de la compañía Mediaset: Tele 5, y otro de Atresmedia: La Sexta; durante seis días de la navidad de 2020, del 26 al 31 de diciembre, en el horario de la tarde[146], entre las 18 y las 22. Se ha demostrado que la televisión es el medio de comunicación más usado por los mayores y que fue el medio más consumido por la sociedad española durante la pandemia, aumentando su consumo en un 16% durante 2020 (De Dios, 2021).

[145] Los dos canales estatales, La 1 y La 2, no emiten publicidad comercial.

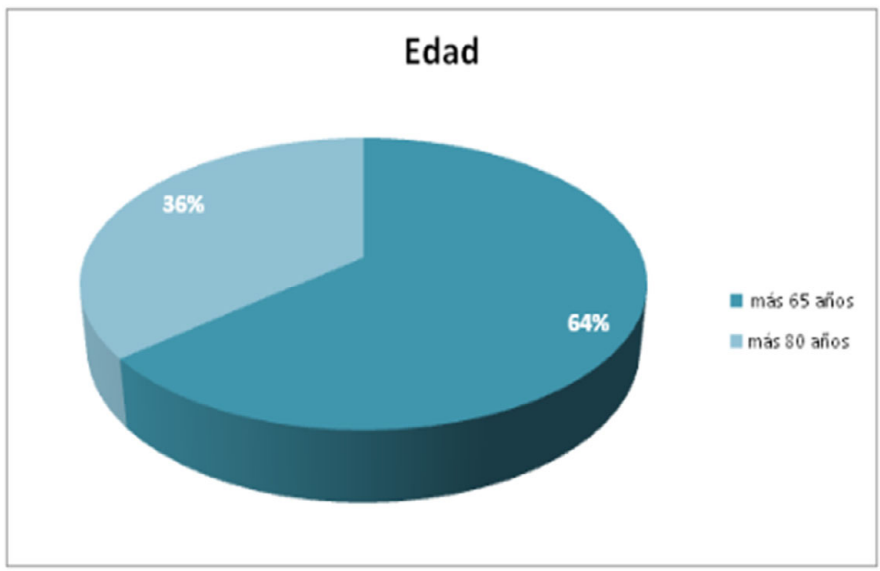
[146] Las personas mayores de 65 años son el grupo que más horas de televisión consume, y sigue siendo su medio más usado. Hemos elegido unas horas entre las franjas horarias de la tarde y de la noche, siendo estas últimas las de mayor audiencia (Marco general de los medios en España 2020. AIMC).

Se han grabado 4 horas de emisiones de ambos canales, y, posteriormente, se ha limpiado la grabación y se han seleccionado aquellos spots que incluían presencia de personas mayores. Aunque varía levemente en cada canal, así como en los diferentes días, obtuvimos un porcentaje medio de alrededor de 10% de spots con presencia de personas mayores.

Para este estudio seguiremos el establecimiento de límites etarios que hacen instituciones administrativas como el INE o el CSIC en España, y la ONU a nivel global, que coinciden en definir como personas mayores a los de más de 65 años.

Contamos un total de 37 spots para el análisis.

GRÁFICO 1.



Fuente: Elaboración propia extraída del análisis del factor edad de la muestra.

Somos conscientes de que la selección y catalogación de las personas en los grupos de tercera 65+ o cuarta edad 80+, se ha hecho desde una percepción subjetiva, partiendo de los atributos físicos, típicos de la edad: aspecto, arrugas, color del pelo, movimientos, etc. aunque

contrastada entre aquellas personas que participan en el equipo de investigación[147].

Nos proponemos, por una parte, un análisis de contenido, que expondrá sector comercial del anunciante, público target, desde los anunciantes, y, desde la representación de los mayores, grupos etarios, géneros y tendencias sexuales, así como el papel que juegan en los spots.

Seguidamente, un análisis crítico del discurso (y multimodal), que se organizará desde los géneros y tendrá en cuenta el ámbito en el que se posiciona a estos actores sociales, la agentividad y el tipo de acción, atributos y estado físico y anímico. Un análisis crítico del discurso que muestre estereotipos, así como ideologías presentes en los anuncios y en la sociedad española, desde la edad y en su interseccionalidad con géneros y tendencias sexuales.

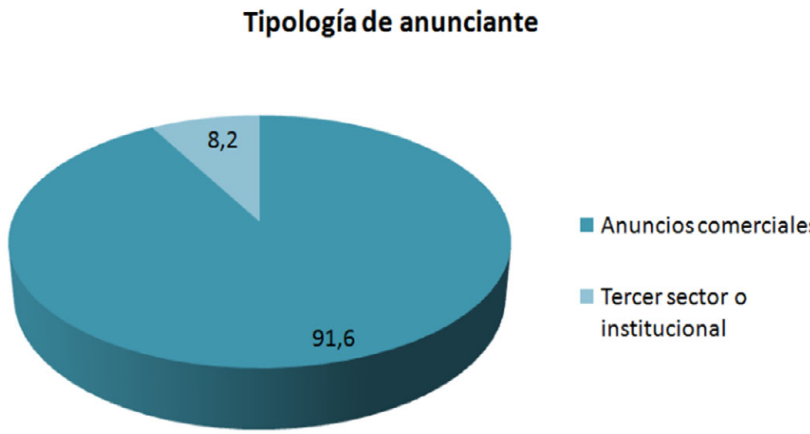
4.RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE CONTENIDO

a. Desde el anunciante: en cuanto a los sectores comerciales el de número mayor es la alimentación, seguido de seguros, electrodomésticos, telecomunicaciones. Aunque el número mayor de spots emitidos durante la semana de navidad pertenecían al sector de la perfumería y la estética, en ninguno de ellos había presencia de personas mayores.

[147] Este aspecto ha sido contrastado por personal de apoyo a la investigación del grupo ENCOM en el programa de la Universitat Jaume I "Estudia e investiga".

GRÁFICO 2.

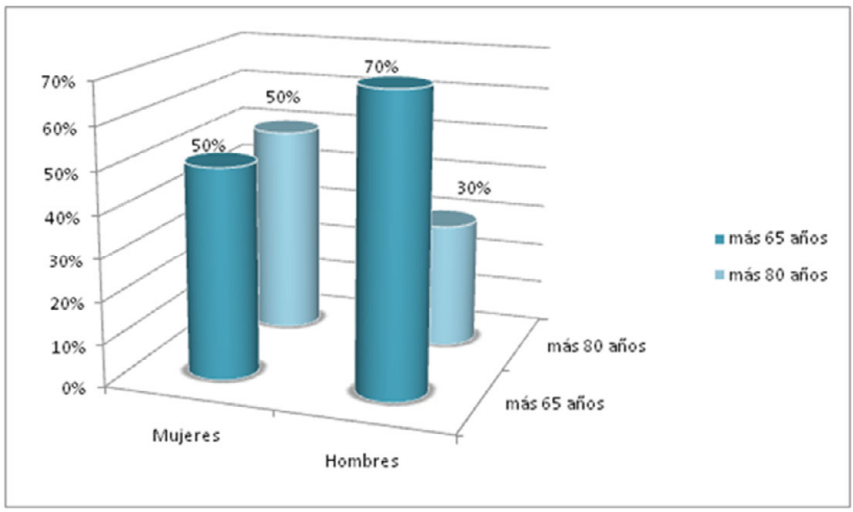


Fuente: Elaboración propia extraída del análisis de la tipología de anunciante.

b. Desde los anuncios: sólo se representan hombres y mujeres heterosexuales, no hay ningún ejemplo directo o simbólico de otros géneros o tendencias sexuales. El 43% representan mujeres, 38% hombres y el 19 % están representados en pareja, siempre heterosexual.

Los hombres son más jóvenes, el 70% pertenece a la tercera edad, y las mujeres participan de ambas grupos, tercera y cuarta por igual.

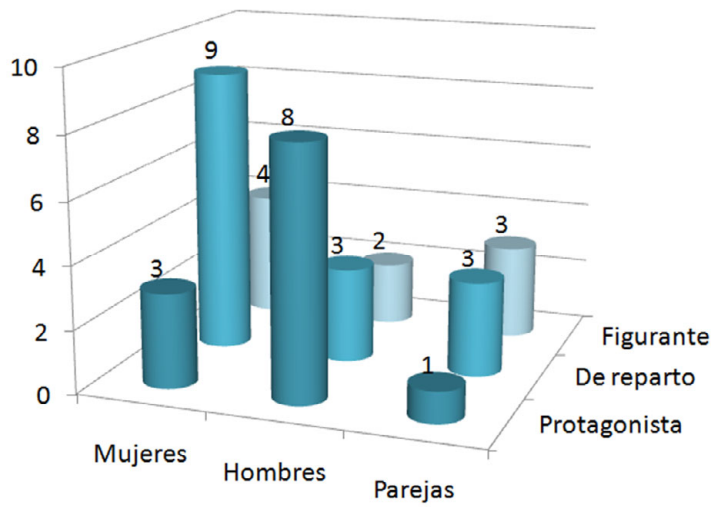
GRÁFICO 3.



Fuente: Elaboración propia extraída del análisis del factor edad y sexo.

Los hombres tienen más papeles de protagonistas, y las mujeres de reparto y figurantes, como parejas tampoco son protagonistas.

GRÁFICO 4.



Fuente: Elaboración propia extraída del análisis del factor sexo y papel que representan.

Todas las personas tienen un buen estado de salud, y parecen contentas y satisfechas, y autónomos, sólo una mujer que vive en una residencia, necesita ayuda y silla de ruedas.

4.2. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y MULTIMODAL.

En este apartado se analiza la construcción de las personas mayores en los spots desde la intersección con género y tendencia sexual.

Para este análisis se han organizado los spots alrededor de la presencia de mujeres, hombres o parejas. Somos conscientes de que este planteamiento tiene un enfoque de género binario, heterosexual y normativo,lo que está muy lejos de nuestro objetivo, pero, seguimos el enfoqueque parte de los anuncios, pues no existe en ellos ningún reconocimiento o referencia, expresa o simbólica, a la existencia de otros géneros, tendencias sexuales o planteamientos.

Desde la metodología del AnálisisCrítico del Discurso (ACD) entendemos los discursos en el sentido de Foucault (2010 [1970]) como modelos del mundo, de los saberes del momento, que incluyen construcciones de los agentes sociales, valores, actitudes y prácticasque producen y reproducen ideologías. Este ACD sigue el modelo analítico de Fairclough (1995) y de van Leeuwen (2008), que consideran los textos[148] y discursos como prácticas socioculturales. Atendemosa las dimensiones: textual, en nuestro caso los anuncios; como práctica discursiva, sobre la producción e interpretación de esos textos; y como práctica social, que incluye el contexto situacional y cultural, así como el institucional. Partimos de las propuestas de Machin y Mayr (2012) para un análisis del discurso multimodal delos anuncios, que desvele las estrategias de construcción de los mayores, es decir, de los agentes sociales.Un análisis desde la contextualización y relaciones personales, los atributos y estilo de vida (apariencia física, ropa, objetos, etc.), y la agentividad.Este análisis tendrá en cuenta los distintos modos (multimodal) en

[148] Nos referimos con textos a acciones comunicativas con significado en sí mismas que vamos analizar, así tendremos textos, en nuestro caso son los spots publicitarios, pero podría ser una presentación oral, un artículo del periódico, un cuadro o un museo, o una exposición de fotografía, etc.

los que se construye el significado: audio, vídeo, imagen y las estrategias utilizadas con la cámara, énfasis, encuadre, etc.

4.2.1. Construcción de las mujeres mayores

Contexto o ámbito en el que se posiciona a las mujeres y las relaciones que establece.

1. En todos los anuncios, excepto uno, las mujeres representadas se encuentran en el ámbito privado, en la casa, suya o de algún miembro de la familia. Estos lugares, claramente definidos en la imagen, como el salón y comedor o en la cocina ofrecen una representación realista, como el espacio "natural", el más habitual y apropiado, paralas mujeres mayores. Son frecuentes los planos generales y medios, que dejan ver el espacio y la relación, en todos los casos familiar, que tiene la mujer mayor con el resto de los personajes en el spot.

2. Se les caracteriza como "abuelas", salvo en dos ocasiones, definidas como madre y suegra. Las reuniones familiares navideñas, comidas o cenas, son con frecuencia el contexto en el que se representa a las mujeres mayores, en las diferentes relaciones y papeles familiares.

3. Algunos símbolos, como una alianza, o dos, en el mismo dedo, informan de que está casada o es viuda, que justifica la ausencia del esposo.La representación de la mujer que vive sola da pie para ofrecerle ayuda, visitarla o llevarle regalos de navidad, lo que muestra la necesidad y dependencia en la que se encuentran, fundamentalmente en lo emocional, referenciando así uno de los grandes temas sobre la vejez, la soledad, pero también la vulnerabilidad y necesidad de ayuda.

Agentividad

1. Machin y Mayr (2012) clasifican los tipos de acciones, desde los procesos que conllevan, y quién hace qué a quién (transitividad). Un proceso material, sería una acción concreta que tiene un resultado material o consecuencia. En la mayor parte

de los anuncios en los que la mujer lleva a cabo una acción de proceso material, cocina y sirve la comida, ayuda a su hija en la preparación de la mesa y comida, limpia o hace bricolaje. Estos constituyen el 50% de los spots.

2. En uno baila y en otros brindan con su familia, por la salud.

3. En tres anuncios son agentes sociales beneficiarios o pasivos, reciben visitas, ayuda y regalos de navidad de otras personas. En otros casos se representan procesos mentales, que son, según Machiny Mayr (2012) procesos de percepción y de sentimiento como pensar y recordar, en estos casos, con añoranza, reflexivamente y con tristeza las dos alianzas que lleva en el mismo dedo, por ejemplo, y que provocan un sentimiento de empatía en el observador, a la vez que se convierte a estas mujeres en actores sociales pasivos o pasivizados, en la imposibilidad de cambio que parece caracterizar el envejecimiento. Según Machin y Mayr (2012) los niveles de agentividad de los actores sociales están relacionados con el nivel de materialidad del proceso, y que los individuos o grupos que no están ocupados en ese tipo de procesos son representados como débiles, hasta cierto punto pasivizados.

4. En estos anuncios, la estrategia visual de la cámara es elplano corto, enfocando caras, manoso símbolos que reflejan los sentimientos de tristeza por las personas que han perdido.

Atributos, y estado de salud y anímico

1. Todas las mujeres tienen un aspecto sano y saludable, con sólo la excepción de una mujer muy mayor que necesita ayuda para moverse y vive en una residencia. Tienen un estilo tradicional, tanto en la ropa, como el pelo, corto y teñido, y maquillaje ligero; y elegante-tradicional, serio-correcto para la edad en las cenas navideñas. Estilo tradicional y aspecto discreto, acorde con lo que la sociedad espera de la mujer mayor, lejos del glamour que podríaatraer la atención sobre su cuerpo, que no se exhibe, pues se considera más propio de la juventud y su

belleza, que del cuerpo envejecido, entendido como poco atractivo e incluso feo.

2. Se muestran satisfechas con su situación y por ayudar a su familia, lo que les produce felicidad. Los planos en estos casos van desde el largo al medio corto, que no muestran sentimientos extremos de alegría ni dolor. Las que viven solas sienten melancolía y soledad, y muestran agradecimiento por regalos y ayudas. Sólo una mujer parece rebelarsemostrando dolor, frustración y rabia. Unos primeros planos más cortos y detallados, de las caras o manos profundizan en sus sentimientos.

3. Usan electrodomésticos, por ejemplo lavadoras de última generación, y algunos digitales, como tablets para la comunicación con la familia, mostrando una no tan grande brecha digital.

4.2.2. Construcción de los hombres mayores

Contexto y relaciones personales:

Los hombres se encuentran representados en la esfera pública, fuera del hogar: en el campo, la calle, la plaza, el jardín, el polideportivo, el taller o la fábrica, el bar o restaurante, y sólo en tres spots está en casa.

La definición y papel de los hombres, no se construye alrededor de las relaciones familiares, aunque sí se le representa como abuelo en cuatro spots, y en otro como padre. No hay símbolos que los definan como "maridos", pero síson amigos, enseñantes, consejeros, expertos, por ejemplo maestros queseros o cerveceros.

Agentividad

En la mayor parte de los anuncios el hombre tiene un papel protagonista o co-protagonista, y, por tanto, también activos y las acciones muy diversas: cuida y cura, como un buen medicamento; protagonista de una historia de amor que él mismo cuenta a su nieta; consejero por sabio, como la muerte, maestro sus creaciones y producciones; experto, e incluso un famoso; descubridor y emprendedor. Los procesos de esas

acciones son, en general, materiales y tienen influencia y consecuencias sociales.

En el papel de abuelo juega, enseña a jugar, relata historias familiares. Sólo hay un papel de hombre (aquí abuelo) "pasivo" que vive en un país lejano y espera su visita, y otro pobre y por ello en los márgenes de la sociedad.

Atributos, y estado de salud y anímico

Todos los representados son autónomos y aparecensanos. Hay una variedad de estilos en el aspecto, desde el relajado, moderno-hippie, pelo largo y barba cuidados, hasta el serio y experto profesional de traje, en otras ocasiones una elegancia clásica-demodé, o clásico y bien vestido, en todos los casos un aspecto muy cuidado acorde con el papel de protagonistas y profesionales, y como símbolo de estilo de vida,de estatus, de autenticidad y originalidad.

El estado de ánimo es siempre positivo, y de satisfacción consigo mismos y lo que les rodea. Se les muestra como fuertes, protectores y seguros de sí mismos, como el gigante de *Pharmagrip*, o como un hombre plácido, soñador y romántico protagonista del spot *Extremadura Turismo*. Satisfacción por su maestría y logros profesionales, que "mejora con el tiempo" como dice el spot de la cerveza *Alhambra 1925*, o como el maestro quesero de *Flor de Esgueva* con su creatividad y buen hacer; emprendedores cuyos inventos y creaciones han perdurando por generaciones como el de *Vichy Catalán*, únicos e inimitables, pausados. Satisfechos y dispuestos a disfrutar de cada momento, como en *Campofrío*; dispuestos a competir y admirar el lujo, y el éxito, como los dos amigos en el anuncio de *Mercedes.*

4.2.3. Construcción de las parejas

Contexto y relaciones

Los siete spots representan a las parejas en esferas privadas, 3 en la casa, salón, cocina, jardín y 1 en el jardín (privado, de la casa), solos en 3 de ellas, y apartadas, una en otra habitación, pues "lo importante es cuidarse" spot del Ministerio de Sanidad, este matrimonio es también

del grupo de más 80 años, y por lo tanto de alto riesgo por la pandemia. Los espacios son modernos y cuidados.

Sus definiciones como abuelos o padres en dos de ellos, y sin referencia familiar o profesional en el resto.

Agentividad

Reciben a la familia, informan a los técnicos de Balay sobre la lavadora, tocan la guitarra, cantan y escuchan en actitud de comunicación amorosa; se divierten. Son procesos de comportamiento, que semánticamente se encuentran entre los materiales y mentales pero no particularmente fuerte.

Atributos

Sanos y bien cuidados. Contentos y satisfechos con su vida.Incluso se divierten y disfrazados de navidad, o lúdico romántica.

5.DISCUSIÓN

5.1. La familia, un lugar para todos

El encuadrede la mayor parte de los anuncios analizados, su foco, es la familia. Según Carlos Colomer (2020) muchos creativos publicitarios han optado este año de pandemia por resaltar la importancia de la familia y la unión, y "apelan a lo emocional contando bonitas historias familiares de las que todos podríamos ser protagonistas". Colomer hace referencia a las grandes marcas internacionales, y, aunque nuestro corpus contiene más marcas locales o nacionales, encontramos aquí ese mismo foco. Las navidades son unas fiestas muy tradicionales y familiares en España, y los spots sitúan su publicidad en ese contexto, por lo que construyen un modelo de familia, la familia ideal, en la que definir y situar a sus miembros. Esta puede ser una razón de la presencia de personas mayores en muchos anuncios, aunque ninguno vaya dirigido a ellos como público específico.

Construyen los anuncios una familia clásica, ideal y perfecta, que incluye a los abuelos en las celebraciones de navidad, hetero patriarcal,

con todos sus miembros heterosexuales, el mismo modelo normativo de hace casi un siglo. Las familias, con frecuencia alrededor del la mesa, organizadas por generaciones de parejas abuela-abuelo, madre-padre, e hijo-hija. Todas las familias en el corpus de anuncios analizado son biparentales, heterosexuales y con hijos, un modelo clásicoque se privilegia, naturalizándolo, a la vez que se margina, en su silenciamiento,a otros muchos modelos de familia existentes en la sociedad. Se mantiene, categoriza y normaliza este modelo como ideal y perfecto y excluye o degrada otros posibles, que se perciben como no perfectoso defectuosos. En la actualidad existe una diversidad de estructuras familiares, como las familiasbiparentales con o sin hijos, familias homoparentales con o sin hijos, familias reconstituidas, familias monoparentales, de acogida, y familias adoptivas, que no se encuentran representadas en el corpus analizado.

Esta uniformización y normalización de la idea de familia, simboliza y fija formas, aspectos, cuerpos, actitudes, valores y estilos de vida privilegiados en la sociedad y que interaccionan con las normas sociales dominantes de género, tendencia sexual y también, aunque sólo tenemos grandes excepciones en el corpus, clase social[149], etnicidad[150] y otros ejes de posibles discriminaciones.

5.2. El estereotipo de "la abuela"

La construcción, mantenimiento y uso de los estereotipos es una estrategia de creación y de discurso muy habitual, y crucialen los medios de comunicación, y de gran importancia también para la transmisión y mantenimiento de las ideologías dominantes o hegemónicas, en su naturalización, y aceptación social (Van Dijk, 1998, 2003, 2016).

Abuela es el estereotipo por excelencia, y prácticamente único rasgo de identidad de la mujer mayor en nuestro corpus. Contiene los valores de

[149] Sólo un hombre mayor, cuarta edad, representado como pobre, que necesita ayuda y compañía para comer, probablemente parte de del grupo conocido como "los sin techo", de la ONG Acción contra el hambre, en su campaña titulada La cena de navidad más grande.

[150]Solo el caso de un hombre mayor, negro que vive en otro país, y que tiene los nietos en España, fruto de las migraciones probablemente, con los que se comunica por video llamada, el spot es de Telefónica *Que las pantallas reflejen nuestros abrazos*.

una vida dedicada a otros, generosidad, compresión, disposición y disponibilidad para la ayuda en todo momento para su familia, de lo que está satisfecha; atada a sus responsabilidades familiares de cuidado, y siempre de aspecto y actitud discreta.

Así como la maternidad se ha configurado como el más importante y consustancial rasgo de la feminidad, la abuelidad[151] se propone en nuestro corpus como determinante, definidor, y casi único rasgo de la feminidad en la edad avanzada, en la mujer mayor. La construcción social de la maternidad supuso (y supone) la generación de una serie de rasgos que se encarnan en las mujeres, se reproducen en los discursos que crean y mantienen un imaginario maternal desde la idea esencialista de la práctica de la maternidad.Construye este proceso elestereotipo, así como juicios y valores, desde el instinto materno, el amor materno, así como una serie de virtudes como paciencia, tolerancia, consuelo, cuidado, escucha y protección, entre otros. Desde ese imaginario, explica Palomar Vera (2004), se producen los estereotipos de "buena madre" y "mala madre", dependiendo de cuánto se acerquen al ideal. De igual manera, la construcción y diseminación sociala través de los medios, del estereotipo de "buena abuela", implica también el nacimiento de la "mala abuela" si la mujer mayor no cumple con esos valores. Sólo en un caso en nuestro corpus, en el spot de *Sidra El Gaitero* tiene una mujer mayor un pequeño gesto de rebeldía con la expresión que constituye el lema "Qué le den al 2020", cuando es invitada a brindar por el año que se iba, por lo que su hija la reprende suavemente. Esa actitud rebelde, se sale de lo esperado en una mujer mayor y abuela.

El rol de abuela es casi el único que construye laidentidad de la mujer, lo que le resta agentividad pues le reduce a las acciones propias de ese rol, y así, como en el caso de la madre, según Romera (2020), confina a las mujeres en el ámbito doméstico, la lleva a renunciar a otros objetivos, y reserva para los hombres los espacios de desarrollo individual

[151]Abuelidad es un concepto acuñado por la Dra. en Medicina, Médica Psiquiatra y Psicoanalista argentina Paulina Redler en 1980 para denominar la relación y función de los abuelos con respecto a los nietos, y los efectos psicológicos del vínculo.

y profesional, por lo que podrían considerarse, tanto la maternidad como la abuelidad, instrumentos de mantenimiento del patriarcado.

Excluye, además, a las muchas mujeres que no son abuelas, por motivos diferentes, y deja fuera la posibilidad de otros afectos y relaciones, y, sobre todo, el gran tabú de la sexualidad de las personas mayores, y la belleza de la vejez, de manera similar a cómo el estereotipo de la mujer-madre se ha mantenido, frecuentemente, disociado del estereotipo de mujer sexual[152].

5.3. El hombre, adulto, jubilado y experto

A diferencia del género femenino, no se representa al hombre mayor a través de un estereotipo. Como hemos visto, su esfera es la social, los roles son diferentes, y muchos hacen referencia a la profesión que ejercieron, y su centro de relaciones no gira sólo alrededor de la familia. Diferentes roles y estilos, todos son construidos desde una óptica muy positiva, expertos, poderosos, sanos, activos participantes en actividades sociales y de ocio, símbolos todos ellos de estatus y experiencia, autoridad y éxito. Sólo tenemos unspot el de la ONG *Acción contra el hambre*, cuyo lema es "La cena de Navidad más grande",que representa a un hombre mayor pobre y solo, que suponemos asistirá a esa cena. Es un primer plano que enfoca parte de la cara, lo que le hace irreconocible, y desposeído de todos los valores de la masculinidad.

5.4. OBSERVACIONES Y SILENCIOS

Si en ambos géneros se conservan rasgos de los géneros idealizados en momentos vitales anteriores, de la juventud ¿de qué forma habría influido la edad en la conformación de esos géneros?

5.4.1. Lo que la edad dejó atrás

Entre los diferentes estereotipos o modelos de mujer más frecuentes en la publicidad están los que se relacionan con industrias como la moda,

[152] Aunque esta situación está cambiando recientemente y según Romera (2020), los medios, en particular en su estudio, las revistas españolas para mujeres, se está construyendo el estereotipo madre-sexy.

vestidos, peinados, maquillajes, etc. que conforman la imagen y el estilo de la mujer, y en muchos casos también del hombre, alrededor de los temas "belleza", y sexualidad, concentrado en la imagen de los cuerpos. En estos temas no se representa a las personas mayores, son cuerpos excluidos, silenciados, lo que según Hurd Clarke et al (2014), entre otros, explican por el hecho de que desde los anunciantes y el marketing está la creencia de que la vejez no vende, pues se considera a la juventud como el epítome de la belleza, éxito, salud y sensualidad, erotismo y sexualidad, y los cuerpos mayores son la antítesis de todo ello.

5.4.2. Silencios

El grupo más silenciado, ignorado y excluido es el de los mayores pertenecientes a la comunidad LGBTIQ que en ningún caso se muestra, ni siquiera través de símbolos su existencia. Prácticamente inexistentes son las investigaciones sobre envejecimiento y representación de mayores de ese colectivo en los medios de comunicación, y en concreto en la publicidad, pues como dicen Abatiel y Adams, los miembros mayores de la comunidad LGBTIQ son totalmente ignorados, borrados del discurso público, pues los estereotipos sobre el colectivo gay y mayores lo hacen imposible dado su razonamiento excluyente: "los mayores no son sexuales, y los homosexuales son, por definición, sólo sexuales" (2011, pg.880). Alonso-Sánchez y Muyor-Rodríguez, están de acuerdo en que "el estereotipo de "mayor gay" dificulta las posibilidades de relación íntima y de participación social, en el que el edadismo actuaría como factor central en la exclusión" (2020 pg.64). La intersección y exclusión de esos estereotipos deja ver casos de edadismo y homofobia.

6.CONCLUSIONES

Desde el análisis cuantitativo y de contenido que se concentra en la presencia de personas mayores en la publicidad de nuestro corpus, muestra un porcentaje muy por debajo del 20% que supone este grupo en la población española. Es una presencia similar a la que encontraron Ramos Soler y Papí-Gálvez (2012) en su trabajo, y en otros estudios internacionales en publicidad en revistas y en medios de comunicación. Sin embargo, en estos estudios consideran mayores a las personas de +50

(Hurd Clarke et al., 2014; Ramos-Soler y Papi-Gálvez, 2012) y de +60 (Edstrom, 2018) pues necesitaron ampliar, explican, la franja para tener un número suficiente para su análisis. En nuestro estudio lo hemos conservado en +65, lo que indica que el porcentaje de invisibilidad se ha reducido, aunque sigue estando dentro de la infrarrepresentación. La falta de visibilidad y de voz de las personas mayores constituye para algunos autores un déficit de democracia, sus experiencias y opiniones desconocidas para la sociedad, y afecta a la percepción de las personas mayores de sí mismas, y los relega a una vulnerabilidad mediática (Aznar y Suay-Madrid, 2020; Eström, 2018).

En general, se representa a las personas mayores desde una óptica muy positiva, sana y autónoma, lo que responde al ideal de envejecimiento activo, sin embargo, esto relega a los márgenes a muchas otras personas con cuerpos menos saludables o activos, o con aspectos diferentes a aquellos marcados por el canon salud-belleza, además de influir en la forma en que las personas mayores se perciben a sí mismas, su envejecimiento y en su auto-estima.

Con la mirada puesta en la intersección de edad y género, se hace notable que la presencia de mujeres y hombres se ha equilibrado, a diferencia de la masiva presencia de hombres en Ramos-Soler y Papi-Gálvez (2012) que era dos tercios mayor que la de mujeres. Así mismo, se representa a los hombres en papeles más protagonistas y activos que a las mujeres, manteniendo una de las características que construyen y reproducen normas y estereotipos de género: en contextos o ámbitos sociales, ellos, y privados y en el hogar, ellas. A ellos como fuertes y activos y a ellas más vulnerables y necesitadas. El hecho de que sea mayor la representación de hombres en la franja de la tercera edad o franja más joven, mientras que las mujeres, se encuentran más frecuentemente representadas dentro de la franja más mayor o cuarta edad, puede suponer una práctica de "edadismo de género" si tenemos en cuenta la importancia del valor de juventud, así como los de belleza, independencia y fuerza que se construyen a su alrededor, en nuestra sociedad.

Muestra una sociedad muy conservadora y homogénea, que se basa en el modelo hetero patriarcal y binario, y, por lo tanto, garante, de unos

valores que no coinciden ya con la actualidad legal y diversa de la sociedad española.

La publicidad apoya y refuerza la idea de familia tradicional, biparental y heteropatriarcal y binaria, olvida otras realidades y múltiples modelos presentes en la sociedad, lo que incide en la representación de los mayores desde una visión estereotipada desde el género, y en mayor medida el femenino como la idea de "abuela por naturaleza" cuando la mujer es mayor.

Tanto los estereotipos como la infrarrepresentación de las personas mayores en la publicidad y la total ausencia del colectivo LGTBQ en medios de comunicación, coinciden con estudios internacionales, entre ellos, Hurd Clarke et al. (2014) estudia Revistas masculinas en EEUU y Canadá; los estereotipos de abuela, y representación de los mayores en Wilinska (2010) Poland; Edström (2018) Suecia en los medios de comunicación; y Fealy et al. (2012) prensa en Ireland. Una situación que nos muestra que las creencias y estereotipos sobre las personas mayores como internacional y sistémica, una normalización y naturalización del sistema de creencias en la cultura "occidental" y sus sistemas de poder e ideologías, compartida por sus sociedades, y sus medios de comunicación que muestran prácticas, estereotipos y creencias edadistas. Según la WHO (OMS) (2021), una de cada dos personas en el mundo, es edadista hacia las personas mayores.

Este análisis discursivo e interseccional entre edad y género nos ha permitido revelar cómo, en algunos casos, la vejez tiene género y, en otros, es el género el que envejece, produciendo posiciones y papeles en la sociedad, reproduciendo prácticas discriminatorias y desigualdades.

Aunque, esta aportación, quizá pequeña pero importante, no ofrece una solución concreta a esas prácticas, podría contribuir a concienciar de estas prácticas edadistas hacia las personas mayores, y convertirse en el primer paso hacia la búsqueda de soluciones. Animamos y proponemos que desde la publicidad se generen nuevas posturas, posiciones y creaciones que hagan posible una mayor inclusión y diversidad de géneros y tendencias sexuales para todos los grupos etarios y en concreto de las

personas mayores, y otros modelos de familia, que permitan también ver otras interseccionalidades con raza, étnia e incluso clase social.

7.AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha contado con el apoyo del proyecto de investigación de la convocatoria propia de la Universitat Jaume I. 2018 UJIPR 00040 / UJI-B2018-27.Título del proyecto: Medición de la Reputación Corporativa de Cruz Roja Española: Creación de un modelo para el tercer sector.

También ha contado con el apoyo de la alumna del programa "Estudia e Investiga" de la Universitat Jaume I.

8.REFERENCIAS

Abatiel, P. y Adams, M. (2011). LGBT Aging: A Question of Identity, in *The Gerontologist*, Vol. 51, 6. 880-884.

Alcaide, J.C. (2020). Silver Economy. Mayores de 65: El nuevo target. LID Editorial Empresarial.

Alonso-Sánchez, J. F. y Muyor-Rodríguez, J. (2020). La homosexualidad en las personas mayores: vivenciando narrativas en torno a las discriminaciones y prácticas resilientes, en Trabajo Social Global – Global Social Work, 10(18), 46-71

Aznar, H. y Suey-Madrid, A. (2020). Tratamiento y participación de las personas mayores en los medios de comunicación: opinión cualificada de los periodistas especializados, en Profesional de la información, v. 29, n.3, 290-332.

Baccega, (2012) Comunicación y culturas del consumo. Sevilla. Comunicación Social.

Becerril González, R. (2011) Cuerpo, cultura y envejecimiento. análisis de la imagen corporal en la publicación "60 y más" (IMSERSO). ÁGORA para la EF y el deporte, 13 (2), 139-164.

Becerril González, R., Bores Calle, N.J. y Rey Niño, V. (2017) Imagen corporal, envejecimiento y educación social. RES Revista de Educación Social, 24, 631-644.

Becerril González, R. y Bores Calle, N.J. (2018) El resultado del proceso de envejecimiento, se llame como se llame, es siempre algo negativo. AGORA, para la ED y el deporte, 20(2-3), 341-367

Bravo-Segal, S. (2018) Edadismo en medios masivos de comunicación: una forma de maltrato discursivo hacia las personas mayores en Discurso y Sociedad, Vol. 12(1), 1-28.

Bravo-Segal, S. y Villar, F. (2020) La representación de los mayores en los medios durante la pandemia COVID-19: ¿hacia un refuerzo del edadismo?, en Revista Española de Geriatría y Gerontología, 55(5): 266–271.

Butler, J (2007) El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós. Ed. Planeta.

Colomer, C. (2020) Estos son los mejores anuncios para una Navidad marcada por la pandemia, en Graffica – Artes Gráficas, PalauGea, (24/11/2020) Mejores anuncios de Navidad 2020 en un año marcado por COVID-19 (graffica.info) (consultada 11-05-2021)

Coupland (2009) Discourse, identity and change in mid-to-late life: interdisciplinary perspectives on language and ageing. Ageing and Society, 29, 6, 849-61.

Crenshaw, K.W. (1993) Mapping the Margings: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color. Standford Law Review 43, 1241-1299

De Andrés, S. y Maestro, R. L. (2014) Análisis crítico del discurso publicitario institucional/comercial sobre las personas mayores en España en Comunicar (Revista Científica de Educomunicación), 42, v. XXI, 189-197

De Dios, M. (11/03/2021)¿Cuánto ha aumentado el consumo televisivo en un año de covid? El periódico.com (https://www.elperiodico.com/es/tele/20210311/audiencia-television-coronavirus-aumento-2020-2021-11571937)

Díaz Aledo, J. F. (2012) Editorial. Revista Española de Geriatría y Gerontología, 47(2), 45-46.

Edström, M. (2018). Visibility patterns of gendered ageism in the media buzz: a study of the representation of gender and age over three decades, in Feminist Media Studies, 18, 1, 77-93

Fairclough, N. (1995). Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language. Routledge. Second Edition.

Fealy, G., Mcnamara, M., Pearl, T.M.and Lyons, I. (2012) Constructing ageing and age identities: a case study of newspaper discourses, in *Ageing & Society* 32, 85–102.

Fernández-Mayoralas, G.; Schettini, R.; Sánchez-Román, M.; Rojo-Pérez, F.; Agulló, M.S. y Forjaz, M.J. (2018) El Papel del género en el buen envejecer. Una revisión sistemática desde la perspectiva científica, en Prisma Social, 21, 149-17.

Foucault, M. (2010 [1970]) La arqueología del saber. Siglo XXI Editores. México. (2ª edición)

Freixas, A. (1997) Envejecimiento y género: otras perspectivas necesarias, en Anuario de Psicología, 73, 31-42

Freixas Farré, A. (2008). La vida de las mujeres mayores a la luz de la investigación gerontológica feminista, en Anuario de Psicología, Vol. 39, nº 1, 41-57

Hall, S. (1997) Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. Sage and The Open University.

Huertas, A. y Ortega, I. (2018) La revolución de las canas. Ageingnomics o las oportunidades de una economía del envejecimiento. Editorial Planeta

Hurd Clarke, L, Nennet, E.V., Liu, C. (2014) Aging and masculinity: Portrayals in men´s magazines, en Journal of Aging Studies, 31, 26-33

Instituto Nacional de Industria (INE) Indicadores de estructura de población. https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=1488 (consultado el 30/04/2021)

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication. Arnold.

Machin, M. and Mayr, A (2012) How to do Critical Discourse Analysis. A Multimodal Introduction. SAGE Publications.

Mancebo Aracil, (2014) Mayores, publicidad y medios de comunicación: Una revisión teórica, en Historia y Comunicación Social, Vol 19, 573-588.

Palomar Verea, C. (2004) "Malas madres": la construcción social de maternidad, en Debate Feminista. Vol 30, 12-34.

Ramos Soler, I. y Carretón-Ballester, (2012) Presencia y representación de las personas mayores en la televisión española, en *Revista Española de Geriatría y Gerontología*,47(2):55-61

Ramos-Soler, I. y Papí-Gálvez, N. (2012) Personas mayores y publicidad: Representaciones de género en televisión, en Estudios sobre el Mensaje Periodístico, Vol. 18, 753-762.

Romera, M. (2020) Estereotipos para la mujer de hoy. La maternidad sexy en el discurso de las revistas españolas para mujeres, en Discurso y Sociedad, Vol. 14 (4), 970-992

Van Dijk, T (1998) Ideology. A Multidisciplinary Approach. Sage Publications.

Van Dijk, T (2003) Ideología y Discurso. Una introducción Multidisciplinaria. Ed. Ariel Lingüística

Van Dijk, T. (2016 [2001]) Critical Studies: a socio-cognitive approach. In Wodak, R. and Meyer, M. (eds) Methods of Critical Discourse Studies. Sage (3rd edition).

Van Leeuwen (2008) Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis. Oxford UniversityPress.

Viveros Vigoya, N.(2016) "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación" en Debate Feminista, 52. 1–17

Wilinska, M. (2010) Because Women Will Always Be Women and Men are Just Getting Older. Intersecting Discourses of Aging and Gender, in Current Sociology. Vol 58 (6), 879-896

World Health Organization (2021) Global report on ageism. https://www.who.int/publications/i/item/9789240016866 (consultado 05/06/2021)

EL TRABAJO SOCIAL Y EL TRABAJADOR SOCIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA VISIÓN DESDE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

JACQUELINE FERREIRA MARQUES
Universidade Lusófona de humanidades e Tecnologias (Portugal)

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, existe la posibilidad de obtener en tiempo inmediato una gran cantidad de información a través de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y comunicación. Permiten una rápida difusión de la información, tanto desde el punto de vista geográfico como del número de personas. El servicio social no puede prescindir de la importancia de la comunicación como derecho y como espacio fundamental y estratégico para la acción política. Los medios de comunicación informan y conforman la opinión pública, por lo que es fundamental estudiar la imagen que proyectan de la profesión y sus profesionales.

1.1. EL PODER DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA OPINIÓN PÚBLICA Y POLÍTICA

Los medios de comunicación no sólo son, actualmente, el vehículo más utilizado para la transmisión de información a la escala mundial, sino también la fuente preferida para acceder a ella (Berns, 2001). En consecuencia, es hoy la forma más poderosa de influir en el conocimiento y en la opinión pública. Pero su poder va más allá y hoy podemos considerarlos como constructores activos de la realidad: proporcionan "rejillas" de lectura de la realidad, implementan comportamientos, crean opiniones, etc. Comúnmente lo que hablamos, discutimos, pensamos es "sugerido" por lo que vemos y escuchamos en la televisión, los periódicos, la radio, las redes sociales. En cierto modo, la realidad cotidiana

y la percepción social de la misma son inducidas e instigadas por los medios de comunicación.

McCombs y Shaw, en 1972[153], presentaron la teoría del establecimiento de la agenda[154]. Ésta considera que los medios de comunicación "por la selección, disposición e incidencia de sus noticias, determinan los temas sobre los que el público hablará y discutirá" (Barros Filho, 2001, p.169). En un estudio realizado en 1979, Shaw considera que las personas tienden a incluir o excluir de su propio conocimiento lo que los medios de comunicación incluyen o excluyen de sus contenidos y, simultáneamente, la importancia que atribuyen a cada tema está relacionado con la relevancia que los medios de comunicación le atribuyen (Shaw, 1979, citado en Wolf, 2001, p. 144).

Penedo (2003) en su estudio sobre la delincuencia en los medios de comunicación se refiere a la existencia, a partir de los años 70 del siglo pasado, de un paradigma constructivista. Inspirado en los estudios de Foucault, este paradigma sitúa a los medios de comunicación de masas como herramienta de construcción de la realidad y, a la vez, como medio de regulación normativa. Este papel determinista en la formación de la opinión y en la creación de una normativa es cuestionado por algunos autores que consideran que existe un espacio de libertad que permite a cada persona construir su significado, considerando las personan como agentes activos (Ericson, 1997) en un proceso interactivo entre sus opiniones y los hechos presentados por los medios. Como lo refiere Machado (2004) todavía existen "espacios de apertura y receptividad a posiciones alternativas y con cierto potencial de transformación del orden social" (p.121).

A pesar de este "espacio de libertad", actualmente hay una serie de estudios que tratan de demostrar cómo los medios de comunicación utilizan (estratégicamente) herramientas para influir e (incluso) dirigir las

[153] Artículo titulado *The Agenda Setting Function of Mass Media* (1972), que trataba de investigar la capacidad de los medios de comunicación para influir en la campaña presidencial estadounidense de 1968

[154] El primer estudio fue desarrollado por los investigadores Maxwell McCombs y Donald Shaw en 1972, aunque fue indicado inicialmente, en 1922, por Walter Lippmann en su obra clásica *Public Opinion*

actitudes y pensamientos de sus audiencias. Muchos de estos estudios sitúan a los medios de comunicación como un "cuarto poder" capaz de influir no sólo en las agendas públicas sino también en las políticas. Creen que los medios de comunicación interfieren en el proceso de formulación de las políticas públicas, es decir, en el momento en que se establece cuál es el tema que va a tratar la política y cómo se va a tratar. Para que ocurra la inserción de un problema o tema en la agenda política, este necesita adquirir un amplio conocimiento público que le permita asumir un estatus de problema público, fundamentando la intervención (parcial o total) del Estado. No todos los temas serán objeto de acción gubernamental y, por tanto, no todos son transformables en política. Por lo tanto, la formación de la agenda es uno de los puntos clave del proceso de elaboración de políticas, donde varios actores luchan por determinar los temas de la agenda (Marques, 2016). Según Roth Deubel (2006) este movimiento de "lucha" ocurre de dos formas distintas: i) el problema o la demanda se introduce desde el gobierno en la opinión pública, lo que sucede a través del "uso" de algunos grupos de presión (sindicatos, empresarios, sociedad civil, etc.) o de los medios de comunicación. Aquí el ciclo se inicia en el ámbito gubernamental que lo "devuelve" al espacio público, para volver al ámbito gubernamental; ii) el problema o demanda aparece en el espacio público, difundiéndose a través de los medios de comunicación, "obligando" a los gobiernos a asumir su resolución o minimización.

Rogers y Dearing (1994) en sus estudios sobre la "fijación de la agenda" consideran que hay tres tipos de agendas: "la agenda de los medios de comunicación", "la agenda pública" y "la agenda política". La primera está relacionada con la relevancia, prioridad y repetición de determinadas noticias; la segunda, con el contenido y el orden de los temas en la agenda pública; y la tercera, con la influencia de las dos primeras agendas en los procesos de política pública. Estos autores consideran que la agenda pública/ mediática influye en el contenido y decisiones de la agenda política y, simultáneamente, la agenda política influye en la agenda de los medios de comunicación.

También Luhmann (2007) considera que el sistema político responde al contexto circundante en gran medida a través de lo que transmiten

los medios de comunicación. De modo que, para este autor, los medios de comunicación funcionan como un campo de resonancia que afecta las acciones del público y de los responsables políticos.

En esta perspectiva los medios de comunicación son un poder estratégico para crear, transformar o mantener el interés sobre un determinado tema. Este poder es un área de lucha que "pertenece" a las corporaciones y a grupos económicos y sociales que ejercen, implícitamente, su poder sobre el sistema político. Boschetti (2009) llama la atención sobre la importancia de los medios de comunicación en el poder sobre la opinión pública y política y sobre el hecho de que, en el caso de Brasil, el poder mediático se concentra en "cinco grupos empresariales que deciden lo que verán y escucharán 180 millones de personas" (p. 22). En este sentido, recuerda la importancia de "educar" a la población para que se sea receptora crítica de la información e, así, reflexionar y problematizar la información que recibe.

De lo anterior podemos considerar que, actualmente, los medios de comunicación pueden ser considerados, junto con otras estructuras sociales (familia, religión, etc.), como estrategias para construir y reproducir la ideología hegemónica o dominante. Como nos diría Foucault (1999), cada sociedad tiene sus sistemas de verdad, que están conectados a los sistemas de poder, y que crean su "política general de la verdad", es decir, en cada sociedad se definen los tipos de discursos que acepta y hace funcionar como verdaderos" (p.53). Con esto no estamos a cuestionar la importancia fundamental de los medios de comunicación para cualquier país democrático, sino que a señalar sus peligros.

1.2. Trabajo social y medios de comunicación

Los medios de comunicación tienen cada vez más importancia en la construcción de la realidad social y, por tanto, interfieren en la imagen pública de las profesiones. Este tema ha sido objeto de análisis en disciplinas como la educación, la enfermería, la medicina y el derecho, entre otras.

En Portugal, en un análisis exploratorio realizado en los Repositorios Científicos de Acceso Abierto de Portugal comprobamos que los

estudios sobre la relación entre la profesión del trabajo social y la opinión pública son inexistentes. A pesar de ello, podemos decir que los diferentes estudios en el ámbito del Máster y del Doctorado que se centran en cuestiones de identidad profesional abordan indirectamente las percepciones colectivas de la profesión y de sus profesionales.

El Reino Unido ya cuenta con una amplia producción teórica sobre la interacción entre los medios de comunicación, el trabajo social y sus profesionales[155]. Estudios que han demostrado la incuestionable relación entre la representación de la profesión en los medios de comunicación y la conducta práctica desarrollada, así como sobre la percepción colectiva de los públicos atendidos por estos profesionales. También consideran la influencia que ejercen los medios de comunicación en las políticas sociales, tanto en la definición de los problemas a los que van a responder, como en la forma en que se dará esa respuesta (Zugazaga, Surette, Méndez y Otto, 2006, p.622).

A principios de este siglo, Tower (2000) llamó la atención sobre el alejamiento entre los trabajadores sociales y los medios de comunicación. En los resultados de sus estudios propone que los planes de estudio incluyan asignaturas sobre el estudio de los medios de comunicación, con el fin de enseñar a los trabajadores sociales a transmitir una determinada imagen mediática: "dar forma a la imagen pública del trabajo social mediante el uso eficaz de los medios de comunicación" (p. 575).

En 2001, los autores Reid y Misener, en un amplio estudio en la prensa de Estados Unidos (258 noticias) y del Reino Unido (141 noticias), abordaron la relación entre el trabajo social y los medios de comunicación. Llegaron a la conclusión de que había un grande número de noticias que transmitían una imagen negativa de los trabajadores sociales, sobre todo en el ámbito de la infancia, donde a menudo se les presentaba como profesionales que alejaban a los hijos de sus padres.

[155] En el Reino Unido hay estudios sobre este tema desde los años 90: Aldridge (1990) con el artículo "Social Work and the News Media"; Aldridge (1994) con el artículo "Making Social Work News"; Franklin y Parton(1991) con el libro "Social Work, the Media and Public Relations", entre otros.

En 2004, Gibelman presenta un artículo en el que aborda la imagen de los trabajadores sociales en la televisión estadounidense, concretamente en las series. Partiendo inicialmente del supuesto de que la existencia de estos profesionales en serie podría ser demostrativa de un mayor conocimiento (y respeto) de la profesión, acaba concluyendo que en la mayoría de las veces los trabajadores sociales aparecen con imágenes negativas, como personas que no necesitan ninguna formación para desarrollar sus tareas y como una actividad asistencialista. También centrado en las series de televisión, pero esta vez en el Reino Unido, tenemos el estudio de Henderson y Franklin (2007), que comprueba que estos profesionales, regla general, vinculados a la protección de los menores, se caracterizan por ser comprensivos y empáticos pero implicados en un conjunto de tareas burocráticas que ocupan gran parte de su tiempo. Todavía en el Reino Unido, en 2014, Joanne Westwood, en su libro "Social Media in Social Work", llama la atención sobre la influencia de las redes sociales en la imagen del trabajo social y sobre la necesidad de utilizarlas para dar a conocer el trabajo social y la práctica de sus profesionales a un mayor número de personas.

En EUA un amplio estudio (665 entrevistas) coordinado por Zugazaga et al (2006) trató de comprender las percepciones de los trabajadores sociales sobre la imagen de la profesión en los medios de comunicación. En general, los entrevistados consideran que la imagen de la profesión en los medios de comunicación es negativa.

En España, en el año de 2010, el Consejo General del Trabajo Social dedicó el número 92 de su revista "Servicios Sociales y Política Social" a la relación entre la comunicación y el trabajo social. En el editorial de la revista se planteaba el objetivo: “es momento de reflexionar de cómo nos afecta como profesionales la construcción narrativa que se está realizando de la realidad, a través de las nuevas tecnologías y medios de comunicación. " (CGTS, 2010, p. 5).

La imagen que transmiten los medios de comunicación sobre el trabajo social y sus profesionales influye (y determina) la percepción pública de la profesión y, en consecuencia, su reconocimiento y legitimación social, así como la autoimagen que los profesionales interiorizan.

Además, influye en la imagen que la opinión pública tiene de los ciudadanos usuarios de los servicios sociales.

Blatar Moreno constató, en un estudio de 2014, que existía un desconocimiento generalizado de los servicios sociales, cuyos objetivos se confundían a menudo con el discurso mediático y político. También descubrió que un alto porcentaje de la población consideraba que los servicios sociales públicos estaban reservados a un grupo de personas marginales y con pocas habilidades y capital social y personal.

En resumen, podemos decir que los medios de comunicación, por su omnipresencia, persistencia y familiaridad, contribuyen para la creación, promoción y generalización de las representaciones sociales. Es fundamental conocer la imagen pública de los servicios sociales y de los trabajadores sociales para contribuir, activamente, a la construcción de una imagen realista de esta profesión, de sus profesionales, de los servicios y de las poblaciones que atienden.

2. OBJETIVOS

Este artículo pretende ser una primera aproximación exploratoria para analizar la imagen, en Portugal, del Trabajo Social en la prensa, durante la fase de pandemia (de marzo de 2020 a marzo de 2021).

Hemos escogido dos periódicos de relevancia en el país: "Público" y "Expresso" en su versión online para conocer las imágenes que transmiten las noticias, reportajes, artículos de opinión, etc. sobre el trabajo y los trabajadores sociales.

3. METODOLOGÍA

Este artículo ha sido una primera aproximación al tema, por lo que tiene un carácter exploratorio y descriptivo, como paso previo a posteriores investigaciones. Como ya hemos mencionado, el objetivo era comprender qué tipo de imagen transmitían las piezas periodísticas sobre el trabajo y los trabajadores sociales. Para ello, elegimos analizar dos periódicos nacionales - Público y Expresso - en su formato online, y durante

un periodo de tiempo que comienza en marzo de 2020 y termina en marzo de 2021.

Comenzamos la investigación colocando las palabras trabajador/a social y trabajo social[156] en el buscador de cada uno de los periódicos online.

Hicimos un análisis previo de todo el material recogido por las palabras clave para entender si se referían al tema analizado, ya que aparecieron muchas piezas que incluían el término trabajo, trabajadores o social[157] de forma aislada, pero no se referían al tema analizado.

Para analizar las noticias, se utilizó el análisis de contenido, ya que es una técnica de análisis sistemático de material textual que permite "descubrir y cuantificar la aparición de palabras/frases/temas considerados como 'clave'" (Coutinho, 2020, p.217).

Durante la exploración del material, seleccionamos las unidades de registro que nos permitieron comprender el significado de la pieza periodística y, después, realizamos una categorización y recuento de frecuencias. Enumeramos cada una de las piezas, siendo las piezas del Público

4. RESULTADOS

Entre marzo de 2020 y marzo de 2021, la edición online del periódico Público divulgó 43 piezas periodísticas en las que se encontraban las palabras claves. Nueve de estas piezas abordaban la realidad internacional y, por tanto, fueron excluidas. De las 35 piezas, 7 eran informativas[158] (PP17,18,21,24,27,28,31), 15 eran interpretativas[159] (PP7,8,10,11,13,20,22,23,26,29,30,32,33,34,35), 12 eran de opinión[160] (PP1,2,3,4,5,6,9,12,14,16,19,25) y 1 de vídeo (PP15).

[156] Assistente Social e Serviço Social em português.

[157] Assistente, serviço ou social em português.

[158] Con información sencilla y objetiva de los hechos.

[159] Con información más profunda y completa - crónicas, reportajes, entrevistas, etc.

[160] Con opinión de un colono, invitado o lector.

En el periódico Expresso encontramos 52 piezas, 14 de ellas referidas a la realidad internacional por lo que fueron excluidas, quedando un total de 38 piezas periodísticas, divididas en: 1 informativa (PE27), 27 interpretativas (PE1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,13,15,16,18,19,22,24,25,26,28,29,31,32,34,35,36,37) y 9 de opinión (PE9,12,14,17,20,21,23,30,33,38).

Las categorías[161] formuladas para el análisis de las 73 piezas de los dos periódicos (35 del Público y 38 del Expresso) fueron las siguientes:

a) Trabajador social/ trabajo social identificado como perteneciente a un equipo multidisciplinar (22 ítems), con las siguientes subcategorías: equipos en el ámbito de la salud mental (PE3, PE13, PE15, PE34), equipos hospitalarios (PP29, PE2, PE24), equipos de cuidados paliativos (PE27, PE36), equipos del sistema de promoción y protección de menores en peligro (PP20, PE20), equipos para niños y jóvenes en el ámbito de la educación (PP17, PP18, PP22, PE4, PE5, PE35) y otros equipos (PP24, PP27, PP31, PP32, PP35).
b) Trabajador social/ trabajo social señalado en una situación concreta (11 piezas), con las siguientes subcategorías: perspectiva negativa (PP19, PE1, PE18, PE21, PE32), perspectiva neutra[162] (PE7, PE9, PE12, PE37) y perspectiva positiva (PE16, PE17).
c) Funciones del trabajador social desde el punto de vista de otros actores (6 piezas), con las siguientes subcategorías: acompañamiento (PE22, PE23), proveedor de alimentos (PP8, PP30, PE8) y prescriptor social (PP6).
d) Trabajador social/ trabajo social y Covid19 (7 piezas) con las siguientes subcategorías: equipos de cribado y/o encuesta epidemiológica (PE11, PE31, PE33), equipos de seguimiento comunitario Covid19 (PP9, PP10, PE28) y equipos en estructuras residenciales para ancianos (PE25).

[161] Según Coutinho (2020, 221), la categoría "es una forma general de concepto, una forma de pensamiento. Son rúbricas o clases que agrupan un conjunto de elementos (unidades de registro) por características comunes".

[162] Aquí simplemente se señala al trabajador social, pero no se hacen ideas ni comentarios.

e) Trabajador social habla directamente, asumiendo su protagonismo (16 piezas) con las siguientes subcategorías: cuestiones laborales (PP1, PP23, PP25), limitación en la intervención (PE6, PE10, PE26), intervención desarrollada durante el Covid19 (PP11, PP13, PP14, PP15, PE29), consecuencias personales del Covid19 (PP7, PE19) y visión politizada (PP2, PP3, PE30).
f) Colegio de los trabajadores sociales[163] (6 piezas) con las siguientes subcategorías: opinión de los trabajadores sociales (PP4, PP5, PP16) y opinión de otros actores (PP12, PE14, PE38).
g) Otros (5 piezas, PP21, PP26, PP28, PP33 y PP34).

Los trabajadores sociales fueron identificados en 22 piezas como siendo parte de equipos multidisciplinares, sin especificar sus funciones, sólo indicando su existencia. En el ámbito de los equipos en el contexto escolar, las 6 piezas (PP17, PP18, PP22, PE4, PE5, PE35) hacen referencia a la imperiosa necesidad de contratar equipos multidisciplinares para afrontar las desigualdades sociales presentes en las escuelas y agravadas por la pandemia. En tres de ellos (PP17, PP18, PE5) hay noticias de la intención del Ministerio de Educación de crear equipos que incluyan el trabajo social. En los otros tres (PP22, PE4, PE35), se alude al trabajador social como uno de los profesionales fundamentales para responder a los problemas sociales que existen en las escuelas: "él ME debe contratar más profesores y aumentar el número de técnicos especializados, como psicólogos y trabajadores sociales" (PP22); "La familia no puede estar sola. Ahora más que nunca, necesita apoyo económico y técnico de trabajadores sociales, profesores y psicólogos" (PE4).

En el ámbito de la infancia y la juventud en peligro, aparecen 2 piezas alusivas al caso de Valentina[164] que demuestran la falta de recursos humanos en el sistema de promoción y protección y sus consecuencias a

[163] Ordem dos Assistentes Sociais em português.

[164] Valentina tenía 9 años, fue encontrada muerta en una zona de matorrales cerca de Peniche, víctima de graves malos tratos que le causaron la muerte. El padre y la madrastra fueron acusados por el Ministerio Público de los delitos de homicidio calificado, profanación de cadáver y simulación de señales de peligro.

la hora de garantizar la protección de los menores: "Es cierto que los diversos servicios que intervienen en el ámbito de la protección de la infancia y la juventud presentan una escasez de recursos humanos" (PP20); "los diversos servicios que intervienen en el ámbito de la protección de la infancia y la juventud no disponen de suficientes recursos humanos y materiales" (PE20).

En el ámbito de la salud, un conjunto de artículos menciona los trabajadores sociales. En la salud mental, surgieron 4 piezas, de las cuales 1 (PE3) señaló la necesidad de contratar trabajadores sociales y 3 (PE3, PE15, PE34) destacaron la importancia de la multidisciplinariedad en la intervención: "la OMS recomienda desde hace tiempo su articulación funcional a través de equipos multidisciplinares (médicos, enfermeros, psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, psicomotricistas, logopedas, etc.)" (PE3); "refuerzo de los equipos comunitarios, compuestos por psiquiatras, psicólogos, enfermeros y trabajadores sociales repartidos por varias zonas del país " (PE15); "se reconoce la importancia de los psicólogos en este contexto" pero, al mismo tiempo, es necesario "reconocer la importancia de los enfermeros especializados en salud mental, los trabajadores sociales, los terapeutas ocupacionales y los psiquiatras". (PE34). En el área de la salud, también hay una referencia a los trabajadores sociales en los equipos hospitalarios: 1 de las piezas (PE2) se refiere sólo a su existencia; las otras 2 piezas (PP29, PE24) se refieren a los equipos hospitalarios pediátricos, concretamente a la necesidad de recursos humanos en el área de salud mental pediátrica (PE24) y en la consulta de dolor crónico pediátrico (PP29). También en relación con la sanidad, 2 piezas periodísticas (PE27, PE36) hablan de los equipos de cuidados paliativos, destacando la necesidad de contratar recursos humanos.

Por último, en esta primera categoría, se menciona a los trabajadores sociales en equipos de apoyo a los refugiados (PP24), en un centro de acogida para personas sin hogar (PP32), en un equipo de voluntarios de una institución de apoyo a víctimas (PP31), en un proyecto de lucha contra el aislamiento (PP27) y, por último, en equipos para "pensar" las ciudades (PP35).

La segunda categoría incluye las piezas que indican al trabajador social en una situación concreta. La mayoría presentó una perspectiva negativa de los profesionales (5 piezas): i) por no se responsabilizar por las situaciones de contagio en las residencias de ancianos (PP19); ii) por no responder a las situaciones que acompaña. Aquí aparecen 2 piezas, 1 (PE1) referida a la inoperancia del trabajador social y otros profesionales en una situación de violencia doméstica ("Ningún trabajador social, ningún vecino... ¿nadie vio el sufrimiento de estas personas?") y la otra (PE21) en una situación de "error" en la decisión del ejercicio de las responsabilidades parentales ("Sólo dio lugar a una Audiencia Técnica Especializada, que es, nada más ni nada menos, que un diálogo con la trabajadora social"); iii) por tener una actitud recriminatoria (PE18) ("Aterrizaron en Lisboa, donde Daniel fue operado, en el Hospital Dona Estefânia, y donde una trabajadora social, tras mirar a Telma "de pies a cabeza", le preguntó: "¿Cómo es posible que una persona pueda salir de su país sin dinero? "); iv) por ser una profesional que vive "a cuenta de los gitanos" y sugiriendo, en palabras de un dirigente político de extrema derecha, que "si tanto les gustan, que los lleven a su puerta" (PE32).

Con una perspectiva neutra, hay 4 piezas en las que se menciona a la trabajadora social: como recurso para remitir a los usuarios en caso de necesidad (EP9), como alguien que acompaña a un caso, (EP37), como una persona que estaba presente en una visita a una institución (EP7) y en un artículo de opinión (EP12).

Por último, desde una perspectiva positiva, se publicaron 2 piezas: una (PE16) relataba la actuación de una trabajadora social del hospital que creo un proyecto para: "hacer unas batas, "en un tejido barato", porque los médicos y las enfermeras serían los que asumirían el coste de ese equipo de protección" (PE16); la otra, un artículo de opinión que reconoce y agradece el esfuerzo de los distintos profesionales que trabajan en tiempos de pandemia, concretamente los trabajadores sociales (PE17).

La tercera categoría - funciones del trabajador social desde el punto de vista de otros actores - incluye 5 piezas. Tres de ellos se refieren a la función de suministro de alimentos (PP8, PP30, PE8). En otras 2 piezas

(PE22, PE23) la función expuesta es de acompañamiento, ya sea el caso de una "madre que abandonó a un bebé con 21 días en Cacém" (PE23), o de madres que en el momento del parto pretenden dar a su hijo en adopción (PE22). Por último, aparece 1 pieza (PP6) en la que se describen las funciones en el ámbito de un proyecto de prescripción social: "El enlace lo realiza el trabajador social de la unidad sanitaria que, conociendo bien la comunidad que le rodea, ayuda al paciente a encontrar soluciones a problemas como la soledad" (PP6).

En la categoría trabajador social/ trabajo social y Covid19 aparecen 7 piezas, donde la palabra no es tomada directamente por los trabajadores sociales. Tres de estas piezas mencionan la presencia de trabajadores sociales en los equipos de cribado y/o encuestas epidemiológico (PE11, PE31, PE33). Una de las piezas se refiere a la contratación de un trabajador social debido a un brote en una residencia de ancianos (PE25). Las otras 3 piezas (PP9, PP10, PE28) describen la integración de los trabajadores social en los equipos de apoyo comunitario de Covid19: 1 de ellos sólo refiere su existencia (PP10) y los restantes 2 presentan una breve explicación de sus funciones: "evalúa las necesidades de estas personas" (PP9); "Ofrecen apoyo sanitario y social, que incluye el pago de gastos y realojo, cuando hay necesidad" (PE28).

La quinta categoría engloba las piezas en las que los trabajadores sociales toman la palabra, lo que ocurrió en 16 casos:

1. 3 piezas (PP1, PP23, PP24) abordan las condiciones de trabajo. Una es el relato de un trabajador social que hizo una visita a una familia con covid-19 pero no tenía ni recursos de protección ni apoyo de su jefe (PP1), la otra es sobre un grupo de profesionales que denuncian despidos y falta de condiciones en cuatro centros de acogida de emergencia para personas sin hogar (PP23) y, por último, un artículo de opinión que reflexiona sobre la exposición de los trabajadores sociales a situaciones de agresión: "En lugar de esas ideas abstrusas de dotar a los profesionales (de la sanidad, la educación o el trabajo social) de habilidades de autodefensa o de ofrecerles botones del pánico, es importante valorarlos como interlocutores y colaboradores efectivos en la formulación de las políticas

sociales sectoriales y en las supuestas y eternamente prometidas reformas de los sistemas" (PP25);

2. 3 piezas (PE10, PE6, PE26) presentan la falta de recursos y los límites de la intervención, concretamente: la falta de coordinación con el sistema de justicia en el apoyo a los presos que salen de la cárcel (PE10); las limitaciones de la Ley de Protección de la Infancia y la Juventud en Peligro (PE6) y; la falta de equipos de seguimiento tras la finalización del proceso de adopción (PE26);

3. 5 piezas (PP11, PP13, PP14, PP15, PE29) presentan la intervención social en tiempos de covid19 desde el punto de vista de los propios trabajadores sociales. Una de las piezas es un vídeo (PP15) que habla del trabajo en un albergue para personas infectadas con Covid19. En otras 2 piezas (PP11, PE29) las trabajadoras sociales describen su papel en un equipo de distribución de alimentos y en un equipo comunitario de Covid19: "Sensibilizar, identificar y satisfacer las principales necesidades de la población, así como garantizar el cumplimiento de las normas de seguridad en un contexto pandémico" (PE29). La necesidad de repensar las respuestas sociales aparece en un artículo de opinión (PP14): "las categorías profesionales que han confundido (¿por ignorancia u oportunismo?) la acentuación de la atención sanitaria con la plena dimensión social de las respuestas sociales". Otra de las piezas (PP13) presenta los resultados preliminares de un estudio sobre la intervención de los trabajadores sociales durante la pandemia: “la inmensa mayoría de los trabajadores sociales en Portugal no tienen formación en intervención de emergencia (...) se han enfrentado a la falta de recursos humanos y financieros para hacer su trabajo".

4. 2 piezas (PP7, PE19) presentan los impactos de Covid19 en los trabajadores sociales. Encontramos aquí la historia de varias personas acompañadas por una psicóloga, una de ellas es una trabajadora social que está desesperada por la falta de

recursos para hacer su trabajo: "No se pensó en el problema. Desde marzo tenemos covid, y todo lo que se vivió y se hizo en la primera fase para responder a ella, no se consolidó para que la respuesta siguiera siendo efectiva. ¡Todo fue desmantelado! No puedo entender cómo no se pensó en la cuestión social y en esta debacle, que era más que previsible". (PP7). La otra pieza relata el impacto de la pandemia en las mujeres, presentando varias historias, entre ellas la de una trabajadora social que "eligió pedir la ayuda excepcional concedida por el Gobierno" para quedarse en la casa con sus hijos (PE19).

5. 3 piezas (PP2, PP3, P30) presentan la opinión de los trabajadores sociales con una posición politizada de los problemas y contextos sociales. Dos son artículos de opinión que presentan las dificultades de las personas en situación de pobreza con la pérdida de derechos y el agravamiento de sus dificultades (PP2) y la relación entre la pandemia, las desigualdades sociales y la (única) respuesta que tiene poco impacto en esta desigualdad: la distribución de alimentos (PP3). Por último, la otra pieza, en el marco de la campaña para las elecciones presidenciales de 2021, presenta a una trabajadora social que expresa su opinión sobre el candidato de extrema derecha: "Repudio la actividad política de este candidato, que viene a hablar de problemas complejos con soluciones simplistas para agasajar a los simpatizantes y a los potenciales votantes, un candidato que segrega a los portugueses entre los buenos y los malos portugueses, que humilla a las comunidades, en particular a las comunidades en posición social más frágil" (PE30).

El colegio de los Trabajadores Sociales aparece en la 6ª categoría con 6 artículos de opinión, 3 escritos por trabajadores sociales (PP4, PP5, PP16) y 3 por otros actores (PP12, PE14, PE38). La primera, que desencadenó las respuestas de los trabajadores sociales, aparece como una crítica a la creación del Colegio (PP12) que dio lugar a una respuesta por parte de la presidente de la Comisión Instaladora del Colegio (PP5), de un miembro de dicha comisión (PP4) y de un trabajador social a través de una carta al director del periódico (PP16). Estos tres

trabajadores sociales expusieron sus argumentos sobre la importancia y la finalidad de la creación de este colegio. Por último, las dos piezas restantes criticaron la creación de colegios profesionales en general, y éste en particular, por considerarlos instrumentos corporativos para la protección de la clase (PE14, PE38). Una de ellas incluso consideró que "una actividad profesional que, en el pasado, era ejercida por personas de diversa formación (desde economistas a sociólogos o psicólogos) será ahora realizada exclusivamente por licenciados en trabajo social" (PE38).

Por último, en la 7ª categoría (otros) integramos 5 piezas (PP21, PP26, PP28, PP33, PP34). Uno de ellos se refiere a una noticia sobre varios ciudadanos brasileños que buscan ayuda en la embajada, siendo uno de ellos una trabajadora social (PP21). Otra pieza se refiere a la apertura de plazas de prácticas (PP28). Tres piezas utilizaron el término trabajo social para referirse a la acción social (PP26, PP33 y PP34).

5. DISCUSIÓN E CONCLUSIONES

De las 73 piezas analizadas, sólo 19 contaban con la voz directa de los trabajadores sociales.

La mayoría de las piezas (22) sólo identificaron a los trabajadores sociales como miembros de equipos existentes o de equipos que debían crearse o reforzarse. Es interesante observar que esta situación se dio con mayor frecuencia en los equipos de educación, ya que se trata de un área que, a pesar de presentarse históricamente como un ámbito de intervención del trabajo social, no se ha convertido en un campo de empleo para los trabajadores sociales en los últimos años en Portugal. De hecho, las escuelas portuguesas tienen un déficit de equipos multidisciplinares que incluyan trabajadores sociales.

Las piezas periodísticas que indicaban equipos multidisciplinares (1ª categoría) eran todos neutros, es decir, no mencionan ni las funciones, ni competencias o cualquier otro tema sobre estos profesionales. Sin embargo, consideramos muy importante que el trabajo social se destaque por integrar áreas tan diversas como educación, protección de la infancia, hospitales, entre otros. Esta situación puede representar una

valoración de este campo profesional en la intervención social desarrollada en el país.

La neutralidad mencionada es transversal a la mayoría de las piezas presentes en todas las categorías, a excepción de la 5ª categoría (en la que hablan directamente los trabajadores sociales) y la 6ª categoría (Colegio de los Trabajadores Sociales). Los artículos que presentaban una percepción negativa de los trabajadores sociales destacaban su inacción y su actitud recriminatoria. Sólo dos piezas muestran una apreciación positiva, ninguna de las cuales se refiere a las funciones y competencias de estos profesionales. Uno de ellos es un reconocimiento general a los profesionales que trabajan en la pandemia y el otro describe una acción de solidaridad de una trabajadora social.

Sobre las funciones de los trabajadores sociales hay pocas piezas que se refieran a ellas. En la percepción de otros actores, surgieron 6 piezas, que presentan los roles de proveedor de alimentos, acompañamiento de casos sociales y prescriptor social. También destacamos las 7 piezas que presentan a estos profesionales como parte de equipos creados para responder a la pandemia: 3 en equipos de cribado y/o encuestas epidemiológicas, 3 en equipos comunitarios y sólo 1 en estructuras residenciales para ancianos. Aunque la investigación se llevó a cabo durante el año de la pandemia, lo que haría pensar que aparecería un número considerable de piezas sobre las estructuras de apoyo a los ancianos, lo cierto es que sólo apareció un artículo (que menciona que se contrató a un trabajador social tras un brote). Esto puede justificarse por el hecho de que los trabajadores sociales de estas estructuras asumen, en Portugal, el papel de director técnico y se presentan así ante los medios de comunicación[165].

La percepción de los trabajadores sociales sobre sus propias funciones se presenta en 5 piezas, todas ellas relacionadas con la intervención en

[165] Hemos realizado una búsqueda en el periodo analizado con las palabras: director/a técnico/a. En Público aparecieron 17 piezas y en Expresso 6. En ninguna de ellas se hace referencia a la formación académica del director técnico por lo que no se incluyeron en el análisis. Destacamos que todas las piezas se referían al impacto de Covid, principalmente en respuestas sociales de apoyo a ancianos, y casi todas tenían un contenido negativo sobre la intervención desarrollada.

la pandemia. Tres de ellos de profesionales que desarrollan su práctica en servicios sociales y que presentan sus funciones asociadas al suministro de alimentos y al acompañamiento (aunque de forma muy vaga). Las otras dos piezas son de trabajadores sociales de la academia: uno de ellos demuestra la importancia de repensar las respuestas sociales y la acción profesional; el otro se refiere a un estudio elaborado por una universidad sobre la intervención de los profesionales durante la pandemia.

El resto de las piezas periodísticas en las que los trabajadores sociales aparecen como protagonistas se refieren a cuestiones laborales, a las limitaciones de la intervención, al impacto de Covid en sus vidas y a las opiniones sobre los problemas y contextos sociales. Señalamos que, en dos de estas piezas, los trabajadores sociales aparecen como si tuvieran una misión "salvífica". En uno de ellos, que cuenta la historia de varios profesionales acompañados por una psicóloga, la trabajadora social habla de la falta de recursos en esta nueva realidad, pero la psicóloga centra todo su discurso en la percepción de la profesión como una misión, como una carga de los que quieren cambiar el mundo.

Nos gustaría destacar dos piezas que sitúan a los trabajadores sociales en el "otro lado" de los que reciben el apoyo y las 4 piezas que presentan una perspectiva crítica a respecto a los problemas y contextos sociales (todas en la 5ª categoría, 3 en la subcategoría de visión politizada y 1 en la subcategoría de limitación de la intervención).

De lo que hemos expuesto anteriormente, podemos concluir que existen 4 "perfiles" de trabajadores sociales en las diferentes piezas periodísticas:

1. de garante de la alimentación, en una perspectiva asistencialista de la profesión;
2. de acompañamiento en el sentido de representante de las instituciones, en una perspectiva más burocrática de la profesión y en un perfil que la asocia con el aparato administrativo del Estado;

3. de "misionero", como profesión vinculada a una misión humanista y "salvífica";

4. de cuestionador de los problemas y contextos sociales, en una perspectiva crítica y de empoderamiento.

Destacamos el hecho de que 3 piezas "cambiaron" el nombre de los trabajadores sociales por: técnicos de servicios sociales, técnicos de acción social y asistente familiar. Y en otras 3 piezas había confusión entre el significado de trabajo social y acción social. Esto puede ser demostrativo del desconocimiento del trabajo social por parte de los periodistas y de la sociedad en general.

Esta investigación, que pretende extenderse a un momento distinto al de la pandemia, demuestra la falta de claridad que existe sobre las funciones del trabajador social. El trabajo social surge como parte integral de varias áreas de intervención social, aunque no hay piezas periodísticas que establezcan claramente qué es el trabajo social y lo que hacen sus profesionales.

6. REFERENCIAS

Barros Filhos, C. (2001). Ética en la comunicación: de la información al receptor. Moderna

Berns, N. (2001). Degeneración del problema y género de la culpa. Discurso político sobre la mujer y la violencia. Género y sociedad, 15, 262-281

Boschetti, I. (2009). Mídia, Questão Social e Serviço Social. Cortez

CGTS, Consejo General del Trabajo Social (2010). "Editorial". En Revista de Servicios Sociales y Política Social, 92, 5-6

Coutinho, C. (2020). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. 2ª ed.

Ericson, R. (1997). Medios de comunicación, derecho penal y justicia. En S. A. Scheingold (Ed.), Politics, crime control and culture (pp. 431-462). Ashgate

Foucault, M. (1999). Estrategias de poder, vol. II. Paidós

Gibelman, M. (2004). La televisión y la imagen pública de los trabajadores sociales: ¿representación o traición? En Trabajo Social, 49, 331-334

Henderson, L.; Franklin, B. (2007). Sad Not Bad: Images of Social Care Professionals in Popular UK Television Drama. En Journal of Social Work, 7, 133-153

Luhmann, N. (2007). Teoría política en el Estado de Bienestar. Alianza Universidad

Machado, C. (2004). La delincuencia y la inseguridad. Discursos del miedo, imágenes del "otro". Editorial Notícias

Marques, J. (2016). Itinerário de uma política: olhares sobre o rendimento social de inserção no concelho de Aveiro. Tesis de Doutoramento em serviço Social apresentada no instituto superior de Serviço Social, Universidade Lusíada de lisboa

Moreno, B. (2014). Comunicación y conocimiento de los Servicios Sociales públicos. En Cuadernos de Trabajo Social, 27, 127-138

Penedo, C. (2003). O crime nos media: Lo que nos cuentan las noticias cuando nos hablan de la delincuencia. Livros Horizonte

Reid, M.; Misener, E. (2001). El trabajo social en la prensa: un estudio transnacional. En International Journal of Social Welfare, 10, 194-201

Rogers, E.; Daring, J. (1994). Agenda setting research: wherehas it been, where is it going? en D. Graber (Ed.). El poder de los medios de comunicación en la política (pp 77-95). CQ Press

Roth Deubel, A. (2006). Discurso sin compromiso. La política de derechos humanos en Colombia.Ediciones Aurora

Tower, K. (2000). A nuestra imagen y semejanza: la formación de actitudes sobre el trabajo social a través de la producción televisiva. En Journal of Social Work Education, 36, 575-585.

Westwood, J. (2014). Los medios de comunicación social en la educación del trabajo social: publicación crítica. Northwich

Wolf, M. (2001). Teorias da Comunicação. 6.ed. Presença

Zugazaga, C.; Surette, R.; Méndez, M.; Otto, C. (2006). Percepciones de los trabajadores sociales sobre la representación de la profesión en los medios de comunicación y de entretenimiento: Un estudio exploratorio. En Journal of Social Work Education, 42, 621-536.

LA REPRESENTACIÓN DE CHINA EN LA DESINFORMACIÓN SOBRE LA COVID-19. APROXIMACIÓN DESDE EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

DAVID GARCÍA-MARÍN
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Según el informe *Edelman Trust Barometer* de 2021, la confianza depositada por la ciudadanía en la veracidad de las fuentes de información disponibles ha descendido considerablemente en los últimos años, de manera que solo un 35% de la población afirma confiar en las redes sociales y un 53% en los medios de comunicación tradicionales.

Sin embargo, aunque la desinformación esté en auge, la existencia de noticias falsas se remonta siglos atrás en la historia. Antes de la invención de la imprenta, las noticias se transmitían principalmente por el boca a boca, aunque los grandes líderes tenían acceso a ciertas formas de escritura. Este control de la información les otorgaba poder sobre la población, lo que contribuyó a la creación de sociedades culturalmente jerarquizadas. Con la invención de la imprenta, la información comenzó a ser difundida más ampliamente, por lo que la capacidad de escribir falsedades de manera convincente se convirtió en una poderosa habilidad. Esta situación se vio agravada con el desarrollo de la expresión artística, ya que la transmisión de hechos irreales podía apoyarse en soportes visuales que aportaban credibilidad para penetrar en el imaginario colectivo (Illades, 2018).

Más tarde, las *fake news* jugaron un papel decisivo en los diferentes conflictos bélicos, como sucedió por ejemplo en la Primera Guerra Mundial. Cuando los bandos enfrentados se dieron cuenta de que los

ejércitos no eran suficientes, empezaron a usar técnicas de manipulación para influenciar a la población y a los soldados. En este momento, tuvo un papel especial el concepto de propaganda de atrocidades (*atrocity propaganda*), entendida como los relatos de crímenes difundidos por ambos bandos para desacreditarse entre sí, sin tener en cuenta su veracidad. Fue tal su repercusión que dio inicio al siglo de la propaganda, denominado así gracias al avance de los medios de comunicación de masas (Barragán-Romero y Bellido-Pérez, 2019).

Este escenario ha evolucionado enormemente en los últimos años, ya que en la actualidad la principal forma de consumo de la información es a través de las redes sociales. No obstante, en esta evolución digital, resaltan tres acontecimientos ocurridos en 2016 que marcaron la historia de las *fake news*: el referéndum del *Brexit* en el Reino Unido, las elecciones presidenciales en Estados Unidos ganadas por Donald Trump y el referéndum sobre los acuerdos de paz de Colombia (Richter, 2018).

A partir de entonces, fue tal la popularización de este término anglosajón (*fake news*) que muchos diccionarios lo incorporaron en sus repositorios e incluso fue elegido palabra del año, sucediendo al término "posverdad". Sin embargo, algunos expertos, como el *High Level Expert Group* de la Comisión Europea, rechazan su uso porque consideran que no todo mensaje puede denominarse noticia y el contenido no es siempre completamente falso. Además, señalan que los políticos se han apropiado de este término en sus discursos para desacreditar las acusaciones lanzadas en su contra por los medios de comunicación (Richter, 2018).

Por este motivo, el concepto de *fake news* se ha sustituido en algunos ámbitos por el de desinformación, que incluye la elaboración de información manipulada o sesgada (Illades, 2018). Por su parte, algunos autores de habla inglesa (Wardle y Derakhshan, 2017) prefieren el término *information disorder* (desórdenes informativos), ya que engloba tres tipos de contenidos: *disinformation*, referido a la información falsa diseñada deliberadamente para obtener un beneficio económico, influencia política o causar daño; *misinformation*, cuando estos contenidos son compartidos por usuarios que no son conscientes de que se trata

de información no veraz; y *malinformation,* aquella información legítima perteneciente a la esfera privada que se hace pública para provocar un daño deliberado. De manera aún más concreta, Wardle (2019) estableció siete categorías de *mis-* y *disinformation* colocándolas en una escala de menor a mayor peligrosidad: sátira, conexión falsa, contenido engañoso, contexto falso, contenido impostor, contenido manipulado, y contenido inventado.

En definitiva, los desórdenes informativos implican un complejo y multifacético fenómeno que tiene la potencialidad de repercutir negativamente en cualquier ámbito de la sociedad.

1.1. Causas de la desinformación

La eclosión actual de los desórdenes informativos se ha visto favorecida, fundamentalmente, por tres factores: (1) la guerra contra la ciencia, (2) la crisis de los medios de comunicación, y (3) la existencia de sesgos cognitivos en la forma de razonamiento humano (Del Fresno-García, 2019). El nuevo ecosistema mediático digital ha potenciado, en paralelo, cada una de estas causas.

La ciencia se caracteriza por apoyar sus investigaciones en evidencias empíricas, por lo que las ideologías no pueden tener ninguna cabida en este campo. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX, diferentes organizaciones corporativas, como la industria tabacalera o las empresas petrolíferas, desataron campañas de desprestigio hacia las evidencias científicas tratando de sembrar la duda entre la opinión pública con el objetivo de evitar cualquier decisión política que afectase negativamente a sus intereses económicos y/o ideológicos.

Para negar el empirismo científico, determinadas organizaciones corporativas utilizan diversas técnicas, como (1) rechazar sus evidencias acusándolas de insuficientes, (2) resaltar las consecuencias negativas que se producirían a nivel económico y social, o (3) financiar su propia investigación para emitir contrainformación sesgada. El éxito de estos desórdenes informativos es mayor cuando se relacionan con la ideología política y cuando los medios de comunicación ofrecen cobertura mediática a tales cuestiones. De esta forma, temas cruciales que cuentan

con un alto consenso científico acaban por convertirse en guerras culturales que segregan a las sociedades moral, social y políticamente (Aparici y García-Marín, 2019).

En paralelo, los medios de comunicación tradicionales se han visto afectados por un brote de desconfianza por parte de la ciudadanía como resultado de la crisis de confianza institucional que reina en la sociedad occidental desde comienzos de la segunda década del siglo XXI (Aparici y García-Marín, 2019). Esto, unido al auge de las plataformas digitales, ha transformado paulatinamente los hábitos de consumo informativo, lo que ha fomentado un escenario de "mediamorfosis", caracterizado por una elevada competencia por conseguir audiencia frente al amplio abanico de propuestas digitales (Aguaded y Romero-Rodríguez, 2015). En esta lucha por la supervivencia, algunos medios de comunicación optaron por abaratar sus costos de producción y sacrificar el rigor periodístico, de manera que comenzaron a dar prioridad a la creación de contenidos más llamativos que pudiesen servir de anzuelo y ser compartidos de forma instantánea.

Asimismo, el libre acceso a las plataformas digitales ha provocado que muchas personas hayan creado sus propios canales de difusión. Como consecuencia, la ciudadanía tiene cada vez más dificultades para diferenciar las visiones poco fundamentadas y la opinión experta.

Por último, en las últimas décadas se han producido avances significativos en el campo de la psicología en torno al estudio de los sesgos cognitivos, entendidos como aquellas reglas que se siguen de forma inconsciente y que proporcionan atajos eficientes en la selección y procesamiento de la información, pero cuyas conclusiones difieren de la realidad (Urra, Medina y Acosta, 2011; Redondo, 2020).

Los sesgos cognitivos se ven especialmente afectados en el ecosistema digital, caracterizado por la saturación de información (Rodríguez, Gadea y Díaz, 2015; Blasco y De Francisco, 2019). Al mismo tiempo, los sesgos de confirmación explican que las personas tienden a aceptar aquella información que se encuentra en armonía con sus propias creencias, lo que hace que se descarten aquellas alternativas que no se

adaptan a sus expectativas o no generan bienestar (Aparici y García-Marín, 2019; Calvo, 2020).

De todo esto se aprovecha la propia estructura que conforma Internet, ya que fomenta un contenido adaptado a las preferencias de búsqueda y consumo, generándose así los llamados filtros burbuja o cámaras de eco. Las interacciones entre los usuarios dentro de estas burbujas digitales conducen a una transformación más polarizada de sus formas de representación del mundo, reforzando y radicalizando las ideologías y cosmovisiones de cada uno. Asimismo, también nos vemos movidos por el efecto de arrastre, que consiste en adoptar ideas o conductas por el mero hecho de que lo hace la mayoría, independientemente de si tales ideas o conductas son correctas o no (Rossi, 2018; Wang y Zhu, 2019; Cerezo-Prieto, 2020; García-Marín, 2021).

1.2. Medidas contra los desórdenes informativos

El crecimiento exponencial de los flujos de información y la dificultad de rastrear las fuentes originales ha hecho que ningún gobierno o entidad pueda controlar en solitario toda la información que circula en la Red. La regulación de los desórdenes informativos bajo un marco legislativo implica una alta complejidad, puesto que conlleva el riesgo de atentar contra la libertad de expresión, además de ser considerada como una estrategia de control masivo. Por ello, son pocos los países que han llegado a tomar medidas legales sólidas (Funke y Flamini, 2019).

La Unión Europea comenzó su lucha contra la desinformación en 2015, a raíz de la ofensiva de Rusia para desestabilizar Ucrania y apoderarse de Crimea. Para ello, se creó la unidad de trabajo *East StratCom Task Force*, buscando compartir las mejores prácticas en comunicaciones estratégicas y acceso a información objetiva.

Partiendo de estos esfuerzos, en 2018 la Unión Europea presentó un plan de acción basado en cuatro pilares: (1) mejorar las capacidades de las instituciones de la Unión para detectar, analizar y desenmascarar la desinformación, (2) impulsar respuestas coordinadas de las instituciones de la UE y los Estados miembros, (3) movilizar al sector privado en

esta lucha, y (4) aumentar la sensibilización de la sociedad hacia esta problemática.

Otra estrategia fue el desarrollo de un código de buenas prácticas, una serie de normas de autorregulación acordadas por las plataformas online, las redes sociales más destacadas y la industria publicitaria. Entre sus acciones se encuentran (1) garantizar la transparencia publicitaria, (2) intensificar el cierre de cuentas falsas y bots, (3) proporcionar herramientas para reportar la desinformación, y (4) priorizar el suministro de información relevante y precisa.

La Comisión Europea también ha creado el Observatorio Europeo de Medios Digitales (European Digital Media Observatory, EDMO), una plataforma que apoya el análisis académico de las campañas de desinformación proporciona información a la ciudadanía para crear conciencia y facilita la coordinación entre verificadores de datos independientes.

En paralelo, el trabajo de los *fact-checkers* ha cobrado cada vez más importancia, multiplicándose el número de organizaciones de esta índole alrededor del mundo. Aplicando técnicas propias del periodismo y del método científico, los verificadores tratan de desenmascarar toda aquella información compartida suceptible de ser inexacta o engañosa, buscando si existen o no evidencias sólidas que la respalden.

También es reseñable el creciente interés en desarrollar la alfabetización mediática e informacional de la ciudadanía, con el objetivo de que los ciudadanos puedan adoptar una postura crítica frente a los contenidos desinformativos, especialmente en situaciones de crisis como es la pandemia por Covid-19.

1.3. COVID-19 E INFODEMIA

El 8 de diciembre de 2019, se registraba en Wuhan el primer paciente con una fuerte neumonía de etiología desconocida, que daría lugar meses más tarde a la actual pandemia por SARS-CoV-2, provocando fatídicas consecuencias en el ámbito sanitario, político, económico y social.

La gravedad de la situación se vio intensificada por el incremento de la generación de noticias y del tiempo de exposición a los medios y redes sociales por parte de la población, generándose así una peligrosa forma de desinformación llamada infodemia. Aunque su término en inglés, *infodemic*, ya fue utilizado en 2003 por Rothkopf para referirse a la epidemia de la información causada por la propagación del síndrome respiratorio agudo grave (SARS), en el contexto actual cobra aún una mayor importancia.

Entre los peligros de esta sobreabundancia de información y de la difusión de desórdenes informativos se encuentra la propagación del pánico entre la población y la generación de desconfianza hacia las advertencias sanitarias, obstaculizando así el cumplimiento de las medidas de contención del brote (Aleixandre-Benavent, Castelló-Cogollos y Valderrama-Zurián, 2020). Esta confusión y escepticismo fue alimentada al mismo tiempo por las contradicciones emitidas por las propias instituciones públicas, contribuyendo a la polarización de la información relacionada con esta pandemia.

La gravedad de la crisis sanitaria, política y social, así como la preocupación por la creciente expansión de los desórdenes informativos causados por la infodemia relacionada con la Covid-19, ha provocado que nos encontremos ante la mayor producción de recursos científicos que se ha visto a lo largo de la historia en un breve periodo de tiempo y sobre un mismo objeto de estudio (Torres-Salinas, 2020).

En cuanto a las noticias falsas relacionadas con esta crisis, destacamos, en primer lugar, las investigaciones centradas en el análisis de los contenidos desinformativos en las redes sociales. Pérez-Dasilva, Meso-Ayerdi y Mendiguren-Galdospín (2020) observaron en Twitter una guerra mediática entre usuarios estadounidenses pertenecientes al bando republicano y demócrata, acusándose mutuamente de propagar mentiras sobre el nuevo coronavirus. En esta misma red social, Gruzd y Mai (2020) evidenciaron signos de coordinación entre personas conservadoras y grupos de extrema derecha intentando utilizar teorías de la conspiración como arma contra sus oponentes políticos. Yang et al. (2020), ofrecieron una comparativa entre Twitter y Facebook e identificaron que el contenido de baja credibilidad tiene mayor prevalencia

en ambas redes, mientras que Sued (2020) comprobó la facilidad de acceso a burbujas informativas e ideológicas en Youtube donde no se presenta información oficial sobre la vacunación.

Por otro lado, encontramos estudios sobre las herramientas y estrategias desarrolladas por distintas plataformas para luchar contra la desinformación. Bustos-Díaz y Ruiz del Olmo (2020) documentan cómo Facebook, Instagram y Twitter pusieron en marcha herramientas específicas contra la desinformación de la pandemia, tales como la incorporación de consejos de salud provenientes de organizaciones oficiales, la eliminación de cuentas sospechosas, o el etiquetado de noticias como contenidos engañosos.

Finalmente, resultan relevantes los estudios que giran en torno a los desórdenes informativos verificados por *fact-checkers*. Aguado-Guadalupe y Bernaola-Serrano (2020) comprobaron que la mayor cantidad de desórdenes informativos analizados por Newtral se produjo durante el estado de confinamiento, siendo propagados principalmente por mensajes de texto a través de las redes sociales o WhatsApp. Además, casi todos eran fabricados (totalmente inventados), impostores (suplantando a una fuente oficial) y de falso contexto. Pozo-Montes y León-Manovel (2020) también analizaron a este *fact-checker*, constatando que la política, la sanidad, la sociedad y la educación fueron las temáticas predominantes. Además, coincidieron en que el texto es el formato más utilizado para su propagación. De igual forma, señalaron a WhatsApp, Twitter y Facebook como las principales redes de difusión. Ferreras-Rodríguez (2020) añadió a su estudio las plataformas de Maldita.es y EFE Verifica y comprobó que el confinamiento fue el periodo en el que más verificaciones se registraron, así como que WhatsApp y Facebook fueron los principales canales de difusión de contenidos falsos en formato textual. Por su parte, el trabajo de Salaverría et al. (2020) clasificó los bulos en varios tipos: engaños, descontextualizaciones, exageraciones y bromas. La variedad de portales de verificación aumentó en el estudio de Gutiérrez-Coba, Coba-Gutiérrez y Gómez-Díaz (2020), observando indicios de que estos desórdenes informativos fueron generados y difundidos bajo una intención predominantemente ideológica. Por último, García-Marín (2020) evidenció que las informaciones

engañosas, los falsos contextos y el contenido manipulado constituyen los tipos de desinformación más frecuentemente verificados, utilizando el formato textual en su mayoría. Además, los relatos se encuentran relacionados con asuntos de carácter científico y médico, así como con las falsas acciones políticas e institucionales para frenar los efectos del coronavirus.

Junto a estas narrativas, en este contexto de infodemia no han faltado los discursos de odio y racismo hacia determinados colectivos y grupos poblacionales. Sin duda, el país más afectado por este tipo de relatos ha sido China (identificado como el lugar de origen de la pandemia), cuya representación a través de la desinformación vinculada con la Covid-19 es objeto de este trabajo.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación es analizar la representación de China presente en la información falsa sobre el nuevo coronavirus difundida a nivel internacional, concretamente en el contexto hispanoamericano (países de América Latina y España). De forma más concreta, el trabajo pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿En qué momentos del 2020 fueron más prevalentes los contenidos falsos sobre China y la Covid-19?
- ¿Cuáles fueron los formatos más frecuentes (texto, fotografías, vídeo o audio) a la hora de producir estos contenidos desinformativos?
- ¿Cuáles fueron las narrativas predominantes?
- ¿En qué países circularon estos contenidos?
- ¿Cuáles fueron los verificadores más activos a la hora de desmentir este tipo de desinformación?

Para responder a estas cuestiones, se diseñó una metodología mixta compuesta, en su primera fase, por un análisis cuantitativo de: (1) el mes de verificación del contenido falso, (2) las narrativas de los contenidos desinformativos, (3) las entidades de *fact-checking* más activas y

(4) el país de procedencia de los contenidos falsos relacionados con China, verificados y recogidos en la base de datos de la International Fact-Checking Network (IFCN) entre enero y diciembre de 2020 (n=102).

En la segunda fase, se ejecutó un análisis cualitativo del discurso de los relatos más prominentes que contribuyen a construir la representación del país asiático en cuanto a su papel en esta crisis sanitaria. La información obtenida en las dos fases de la investigación se articuló mediante complementación (Callejo y Viedma, 2005).

3. RESULTADOS

Los verificadores analizados desmintieron la mayor parte de los falsos relatos sobre China durante los meses de febrero, marzo y abril de 2020, coincidiendo con la llegada y expansión de la enfermedad por Europa (tabla 1). La desinformación protagonizada por el país asiático fue especialmente frecuente en el mes de marzo (n=23; 22,5%). En estos tres meses, se sitúan el 65% de los contenidos falsos vinculados con China.

***TABLA 1**. Frecuencias de aparición de los contenidos falsos sobre China y la Covid-19 en cada mes del año 2020.*

Mes	n	Fr
Enero	5	4,9%
Febrero	22	21,6%
Marzo	23	22,5%
Abril	22	21,6%
Mayo	5	4,9%
Junio	7	6,9%
Julio	4	3,9%
Agosto	3	2,9%
Septiembre	3	2,9%
Octubre	5	4,9%
Noviembre	1	1,0%
Diciembre	2	2,0%
Total	**102**	**100%**

Fuente: elaboración propia

La gran mayoría de estos contenidos desinformativos circulan en forma de texto (n=64; 62,7%) (tabla 2). Téngase en cuenta que hemos contabilizado como formatos textuales las imágenes o capturas de pantalla cuyo único contenido es el texto. Los formatos visuales alcanzan el 35,3% de la muestra analizada. Son más prevalentes los vídeos (n=20; 19,6%) que las fotografías (n=16; 15,7%). Apenas se han detectado y verificado contenidos en forma de audio (n=2; 2%).

***TABLA 2**. Formatos de la desinformación sobre China y la Covid-19 en el contexto español y latinoamericano.*

Formato	n	Fr
Texto	64	62,7%
Vídeo	20	19,6%
Fotografía	16	15,7%
Audio	2	2,0%
Total	**102**	**100%**

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las narrativas, destacan los falsos relatos sobre el origen del virus, que constituyen el 34,3% de los contenidos verificados (tabla 3). Además de las frecuentes referencias al origen artificial del virus en laboratorios chinos con fines comerciales y económicos, se han detectado otras narrativas falsas que cuestionan el origen natural de la pandemia y responsabilizan a China de su creación. Por ejemplo, el 12 de junio de 2020, el *fact-checker* argentino Chequeado desmintió una falsa información que aseguraba que la enfermedad fue consecuencia de una vacuna obligatoria suministrada en China que inoculó el nuevo coronavirus en la población. Este relato unifica el discurso que sitúa al gigante asiático como culpable del origen de la pandemia a la vez que refuerza las narrativas antivacunas que circulan desde hace varios años.

En el mismo sentido, otros contenidos maliciosos presentan a China acusando a otros países como origen de la enfermedad. En diciembre de 2020, una publicación difundida en Facebook se hacía eco de una (falsa) información de un medio chino que afirmaba que el Gobierno de esta nación hacía responsables a varios países, entre ellos Ecuador, de originar la pandemia. En ningún caso, este medio realizó tal

afirmación y el Gobierno chino desmintió que esa fuera su postura oficial sobre el origen de la crisis. Esta información falsa fue desmentida por Ecuador Chequea el mismo mes de diciembre de 2020.

Las noticias sobre la transmisión del virus son la segunda categoría de contenido más frecuente (n=20; 19,6%). Además de los bulos sobre falsos contagios producidos por ciudadanos chinos en territorio español o latinoamericano, destacan las informaciones sobre la falsa transmisión del virus ocasionada por los envíos comerciales y los productos procedentes de China. Por ejemplo, el 5 de febrero, el verificador brasileño Agencia Lupa desmontó un bulo que circuló en redes sociales afirmando que los productos comprados online y enviados por correo desde China podrían transmitir la enfermedad, en un momento en el que el virus golpeaba con gran virulencia el país asiático pero aún no se había propagado en otras regiones.

Las medidas falsas desproporcionadas e inhumanas adoptadas por el Gobierno chino para la contención de la pandemia suman el 17,6% de los verificados analizados (n=18). El objetivo de estos relatos es presentar a China como un país que atenta contra los derechos humanos en su lucha contra la enfermedad. En este sentido, en febrero de 2020 circuló en redes sociales un artículo que aseguraba que el Gobierno chino buscaba la aprobación de la Corte Suprema para terminar con la vida de 20.000 ciudadanos enfermos de Covid-19. AFP Factual demostró la falsedad de este relato.

Las narrativas vinculadas con la vacuna contra el virus alcanzan también el 17,6% de los contenidos verificados. Los contenidos falsos que se enmarcan en esta categoría aluden a la creación de falsas vacunas desde el país asiático, a la vez que presentan falsos efectos secundarios producidos por vacunas reales probadas por las autoridades sanitarias chinas.

Los contenidos sobre el falso impacto de la enfermedad en relación con China (n=11; 10,8%) se desarrollan en un doble sentido: a) la existencia de un número mayor de muertes que las reflejadas por las cifras oficiales y la presencia, por tanto, de un férreo control de la información por parte del Gobierno chino para ocultar las verdaderas cifras de fallecidos

y contagiados, y b) la existencia de una casi milagrosa (y sospechosa) superación de la pandemia por parte del país, lo que refuerza el relato de que el virus fue creado por China y, por ello, esta nación ya estaba preparada para una rápida respuesta.

***TABLA 3**. Narrativas presentes en la desinformación sobre China y la Covid-19 en el contexto español y latinoamericano.*

Narrativa	n	Fr
Impacto	11	10,8%
Medidas falsas	18	17,6%
Origen del virus	35	34,3%
Transmisión	20	19,6%
Vacunas	18	17,6
Total	**102**	**100%**

Fuente: elaboración propia

El análisis por tablas de contingencia a fin de observar las frecuencias de las narrativas en cada uno de los meses de 2020 arroja datos llamativos (tabla 4). Por un lado, destaca la elevada presencia de relatos sobre el falso impacto del virus durante el mes de febrero (el 45,5% de estas narrativas circularon ese mes). Esta narrativa aparece muy mayoritariamente en enero y febrero (63,7%) y es muy residual en los meses restantes. Por el contrario, el relato sobre el origen falso del virus se establece con mayor fuerza en el mes de abril, cuando la enfermedad ya se había propagado por Europa. Durante los meses inciales de la pandemia, las narrativas sobre el origen artificial del virus están menos presentes (5,7% en enero y 14,3% tanto en febrero como en marzo) que en abril (el 42,9% de estos relatos circularon en este mes). Es decir, la explosión de contenidos falsos sobre la fabricación del virus por parte de China tuvo lugar cuando la enfermedad empezó a percibirse como un problema también para los países occidentales.

También es relevante el comportamiento de las frecuencias de aparición de la desinformación vinculada con las vacunas. Aunque tiene su frecuencia más elevada en marzo (33,3%), este tipo de relato se mantiene presente durante casi todo el año con más fuerza que el resto de narrativas *fake*. Obsérvese cómo durante los meses de junio, agosto y octubre

las falsas informaciones sobre la vacuna tienen una presencia significativa en la acción de los *fact-checkers*.

***TABLA 4**. Frecuencias de las narrativas verificadas cada mes de 2020. 1 = Impacto; 2 = Medidas falsas; 3 = Origen del virus; 4= Transmisión del virus; 5 = Vacunas.*

Mes	1	2	3	4	5	Total
Enero	2 18,2%	0 0%	2 5,7%	1 5,0%	0 0%	5
Febrero	5 45,5%	6 33,3%	5 14,3%	6 30,0%	0 0%	22
Marzo	1 9,1%	7 38,9%	5 14,3%	4 20,0%	6 33,3%	23
Abril	0 0%	2 11,1%	15 42,9%	3 15,0%	2 11,1%	22
Mayo	0 0%	0 0%	1 2,9%	4 20,0%	0 0%	5
Junio	0 0%	1 5,6%	1 2,9%	1 5,0%	4 22,2%	7
Julio	1 9,1%	0 0%	2 5,7%	1 5,0%	0 0%	4
Agosto	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	3 16,7%	3
Septiembre	0 0%	1 5,6%	2 5,7%	0 0%	0 0%	3
Octubre	1 9,1%	1 5,6%	1 2,9%	0 0%	2 11,1%	5
Noviembre	1 9,1%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1
Diciembre	0 0%	0 0%	1 2,9%	0 0%	1 5,6%	2
Total	11	18	35	20	18	102

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los países de origen de los verificadores más activos en la detección de estos relatos falsos sobre China, destaca la actividad de las entidades brasileñas, responsables del 26,5% de las verificaciones (tabla 5). España es el segundo país más activo (n=26; 25,5%). Maldita (España) y Agencia Lupa (Brasil) son los *fact-checkers* con mayor número de desmentidos (n=22; 21,6% y n=19; 18,6%, respectivamente) (tabla 6).

***TABLA 5**. Países donde circuló la desinformación verificada sobre China y la Covid-19 en el contexto español y latinoamericano.*

País	**n**	**Fr**
Colombia	10	9,8%
Ecuador	5	4,9%
Costa Rica	1	1,0%
España	26	25,5%
Paraguay	1	1,0%
Chile	5	4,9%
Argentina	11	10,8%
Venezuela	4	3,9%
Brasil	27	26,5%
Méjico	9	8,8%
Bolivia	2	2,0%
Perú	1	1,0%
Total	**102**	**100%**

Fuente: elaboración propia

***TABLA 6**. Fact-checkers españoles y latinoamericanos que verificaron desinformación sobre China en el contexto de la Covid-19.*

Verificador	n	Fr
ColombiaCheck	7	6,9%
Ecuador Chequea	5	4,9%
No Coma Cuento	1	1,0%
Maldita	22	21,6%
La Silla Vacía	2	2,0%
EFE Verifica	2	2,0%
El Surtidor	1	1,0%
AFP	9	8,8%
Mala Espina Check	2	2,0%
Newtral	2	2,0%
Chequeado	9	8,8%
Cotejo.info	1	1,0%
Agencia Lupa	19	18,6%
Animal Político	6	5,9%
Estadao Verifica	4	3,9%
Bolivia Verifica	2	2,0%
Aos Fatos	4	3,9%
Efecto Cocuyo	3	2,9%
Verificador	1	1,0%
Total	102	100%

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

De acuerdo con estos datos, resulta mayoritaria la representación estigmatizada de China como responsable de la creación y la propagación del virus por motivos económicos. Otros marcos complementan la imagen del gigante asiático como una nación que atenta contra los derechos humanos en su lucha contra la enfermedad a través de la adopción de (falsas) medidas desproporcionadas y violentas. De forma paralela, se acusa a sus dirigentes de falta de transparencia y censura informativa al ocultar su verdadera cifra de muertos y el impacto real del virus dentro de sus fronteras, a la vez que se activa el discurso del miedo no solo hacia los ciudadanos, sino también hacia los productos del país por -falsamente- contribuir a la expansión de la pandemia.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Investigación financiada por el Proyecto Internética: "Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y Youtube". Proyecto I+D+i subvencionado por el MCINN (PID 2019-104689RB-100). Fecha de inicio: 1 de junio 2020. Fecha de fin: 1 de junio 2023.

6. REFERENCIAS

Aguaded, I. & Romero-Rodríguez, L. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. EKS, 16 (1), 44-57.

Aguado-Guadalupe, G., & Bernaola-Serrano, I. (2020). Verificación en la infodemia de la Covid-19. El caso Newtral. Revista Latina, 78, 289-308.

Aleixandre-Benavent, R., Castelló-Cogollos, L., & Valderrama-Zurián, J. C. (2020). Información y comunicación durante los primeros meses de Covid-19. Infodemia, desinformación y papel de los profesionales de la información. El profesional de la información (EPI), 29 (4).

Aparici, R., & Marín, D. G. (2019). La posverdad: una cartografía de los medios, las redes y la política. Editorial Gedisa.

Barragán-Romero, A. & Bellido-Pérez, E. (2019). Fake News durante la Primera Guerra Mundial: Estudio de su representatividad en las portadas de la prensa española. Historia y comunicación social, 24 (2), 433-447.

Blasco, R. S., & de Francisco, C. C. (2019). Susceptibilidad cognitiva a las falsas informaciones. Historia y comunicación social, 24 (2), 521-532.

Bustos-Díaz, J. & Ruiz del Olmo, F. J. (2020). Comunicar en tiempos de crisis en las redes sociales. Estrategias de verificación e intermediación informativa en los casos de Facebook, Instagram y Twitter durante la COVID-19. Hipertext.net, 21, 115-125.

Calvo, E. (2020). Fake news, trolls y otros encantos: Cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales. Buenos Aires: Siglo XXI.

Callejo, J. y Viedma, A. (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención.* Mc Graw Hill/Interamericana de España

Cerezo-Prieto, M. (2020). Sesgos cognitivos en la comunicación y prevención de la COVID-19. Revista Latina, 78, 419-435.

Del Fresno-García, M. (2019). Desórdenes informativos: sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. El profesional de la información (EPI), 28 (3).

Funke, D., & Flamini, D. (2019). A guide to anti-misinformation actions around the world. Poynter.

García-Marín, D. (2020). Infodemia global. Desórdenes informativos, narrativas fake y fact-checking en la crisis de la Covid-19. Profesional de la información, 29 (4).

García-Marín, D. (2021). El whatsapp de Odiseo. Potencial desinformación y estrategias retóricas del audio fake. En Elías, C. & Teira, D. (Eds.), Manual de periodismo y verificación de noticias en la era de las fake (pp. 99-132). UNED.

Gruzd, A., & Mai, P. (2020). Going viral: How a single tweet spawned a COVID-19 conspiracy theory on Twitter. Big Data & Society, 7 (2), 2053951720938405.

Gutiérrez-Coba, L., Coba-Gutiérrez, P., & Gómez-Díaz, J. A. (2020). La noticias falsas y desinformación sobre el Covid-19: análisis comparativo de seis países iberoamericanos. Revista Latina de Comunicación Social, 78, 237-264.

Illades, E. (2018). Fake news: La nueva realidad. Grijalbo.

Pérez-Dasilva, J. Á., Meso-Ayerdi, K., & Mendiguren-Galdospín, T. (2020). Fake news y coronavirus: detección de los principales actores y tendencias a

través del análisis de las conversaciones en Twitter. Profesional de la Información, 29 (3).

Pozo-Montes, Y., & León-Manovel, M. (2020). Plataformas fact-checking: las fakes news desmentidas por Newtral en la crisis del coronavirus en España. Revista Espanola de Comunicacion en Salud, 103-116.

Redondo, A. (2020). Sesgos cognitivos en la ciencia. Revista Española de Física, 34 (2), 18-22.

Richter, U. (2018). El ciudadano digital. Fake news y posverdad en la era de internet. Océano.

Rodríguez, L. M. R., Gadea, W. F., & Díaz, G. H. (2015). Incidencia de la diversificación del ecosistema comunicativo en la sobresaturación informativa. Comunicación: estudios venezolanos de comunicación, 171, 25-33.

Rossi, A. (2018). ¿ Burbujas de filtro? Hacia una fenomenología algorítmica. InMediaciones de la Comunicación, 13 (1), 263-281.

Salaverría, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I., & Erviti, M. C. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. El profesional de la información (EPI), 29 (3).

Sued, G. (2020). El algoritmo de YouTube y la desinformación sobre vacunas durante la pandemia de COVID-19. Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación, 145, 163-180.

Torres-Salinas, D. (2020). Ritmo de crecimiento diario de la producción científica sobre Covid-19. Análisis en bases de datos y repositorios en acceso abierto. Profesional de la Información, 29 (2).

Urra, J., Medina, A. & Acosta, A. (2011). Heurísticos y sesgos cognitivos en la dirección de empresas: un meta-análisis. Revista Venezolana de Gerencia, 16 (55), 390-419.

Wang, C. J., & Zhu, J. J. (2019). Jumping onto the bandwagon of collective gatekeepers: Testing the bandwagon effect of information diffusion on social news website. Telematics and Informatics, 41, 34-45.

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe report, 27.

Wardle, C. (2019). First draft's essential guide to understanding information disorder. First draft.

Yang, K. C., Pierri, F., Hui, P. M., Axelrod, D., Torres-Lugo, C., Bryden, J., & Menczer, F. (2021). The COVID-19 Infodemic: Twitter versus Facebook. Big Data & Society, 8(1), 20539517211013861.

LA ISLAMOFOBIA Y CHARLIE HEBDO ¿BLASFEMIA O LIBERTAD DE EXPRESIÓN?

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Como es bien sabido, el Islam es una de las tres religiones monoteístas de nuestra sociedad. La palabra islam viene de la raíz árabe salam que significa paz o someterse. Concretamente, la palabra islam es una forma causativa, por lo que tiene un sentido explícito de "hacer la paz" o "hacer que alguien se someta". No obstante, los diferentes acontecimientos han hecho que todo esto se tergiverse y pase a significar totalmente lo contrario. Dicho de otro modo, la aparición de extremismos dentro del mundo arabo-islámico, convertidos en grupos terroristas, han hecho que el islam sea visto como algo negativo, llegándose a generar un sentimiento de islamofobia en la sociedad. Este ha hecho, a su vez, ha sido fomentado por los medios de comunicación, hasta tal punto de generar un concepto de posverdad, asociado a esta religión.

Teniendo en cuenta esto, se puede considerar la caricatura o el dibujo gráfico como un artículo de opinión que puede generar propaganda y sentimientos dentro de la sociedad. Por ello, su utilización puede tener múltiples sentidos. Uno de los puntos álgidos en este proceso ha sido el tratamiento del islam, concretamente en la publicación de caricaturas del Profeta Mahoma. Por lo general, el Corán recoge que no está contemplada la representación de Dios ni el Profeta porque una de las cosas que rechaza explícitamente es la idolatría. Mahoma es considerado un hombre humano y no divino, por lo que no se puede representar para no confundirlo con un ser divino. Teniendo en cuenta esto, la revista satírica Charlie Hebdo ha parodiado en numerosas ocasiones la figura

del Profeta, refiriéndose a él como ser divino e, incluso, llegando a incluir connotaciones bastante negativas. En este sentido, se han producido distintas reacciones adversas a esta situación, hasta tal punto de provocarse atentados terroristas.

Ante esta tesitura, la primera hipótesis que se plantea es que las caricaturas de Charlie Hebdo han generado un sentimiento de odio y rechazo dentro de la sociedad. Por otro lado, la siguiente hipótesis que se tiene en cuenta en este trabajo es que los medios de comunicación occidentales han generado un concepto de posverdad que gira en torno al Islam que se ha convertido en un sentimiento de islamofobia. Por último, se desarrolla una hipótesis, según la cual el uso de estas caricaturas debe considerarse una blasfemia más que un hecho de libertad de expresión, dado que está insultando a un determinado sector de la sociedad.

De este modo, este trabajo busca analizar el uso de las caricaturas del Profeta como una forma de comunicación que está generando racismo e islamofobia, de manera que todos los árabes y musulmanes son vistos como terroristas. Así, los objetivos de este trabajo son: (1) analizar las caricaturas del Profeta; (2) estudiar la reacción social; y (3) observar si está dentro de los límites de la libertad de expresión. Respecto a los objetivos específicos, puede decirse que son: (1) observar la intencionalidad de las caricaturas; (2) analizar si existe algún sentimiento islamófobo generado en estos dibujos; y (3) comprobar la reacción de la población musulmana respecto a este tema.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Para llevar a cabo este análisis, se ha utilizado una metodología cualitativa. Este trabajo pretende comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven, es decir, mostrar cómo la gente se siente ante determinados sentimientos religiosos. En este sentido, se están analizando una serie de caricaturas que reflejan los sentimientos de la sociedad y que generan una fuerte reacción en determinados sectores. Pues, no se puede olvidar que estas representaciones del Profeta han llegado a provocar atentados terroristas. Por ello, este trabajo se centra en una serie de sujetos específicos

que adoptan una perspectiva del fenómeno con el fin de darle significado, es decir, se está intentando comprender cómo reacciona la sociedad musulmana ante determinadas situaciones, usando determinados dibujos (Taylor y Bogdan, 1984).

En este sentido, se ha desarrollado una fase descriptiva seguida de una interpretativa con el fin de darle un sentido pleno a todo el análisis previo. La fase descriptiva ha permitido recoger una muestra y analizarla con el fin de darle forma. Por otro lado, la fase interpretativa ha contribuido a explicar y analizar esos datos que han sido recabados y descritos en la fase descriptiva. Por tanto, puede considerarse que esta fase es más compleja en tanto que se busca dar una respuesta a todo el material analizado durante todo este proceso.

En primer lugar, se ha seleccionado una muestra de caricaturas que contribuya a poner en práctica estas dos fases. Se ha recogido una tira cómica del diario Jyllands-Posten, en la que puede verse a Mahoma representado como un terrorista. Asimismo, se han recogido caricaturas del diario satírico Charlie Hebdo en la que se muestra al Profeta en numerosas ocasiones con la intención de mofarse de él. Por otro lado, también se han recogido unas caricaturas aparecidas en el diario al-Watan con el fin de mostrar la reacción que han tenido algunos caricaturistas musulmanes a este respecto. Además de todo esto, se han obtenido diferentes datos, de manera que se ha analizado el propio Corán para entender el porqué de la no representación dentro del islam, así como también se han analizado diferentes códigos deontológicos para ver si estas representaciones son consideradas una forma de libertad de expresión o, si por el contrario, deben ser entendidas como una blasfemia que genera islamofobia.

Teniendo en cuenta todo esto, se ha aplicado un método visual etnográfico que permita analizar, estudiar y contextualizar la muestra de caricaturas seleccionada. A través de este método, se pretende comparar diferentes caricaturas, con el fin de ver la intencionalidad y el impacto que han generado dentro de la sociedad. Por ello, la utilización de este método implica la observación directa de las imágenes y el análisis de lo que ocurre en su interior con el fin de convertirse en un acto de comunicación completo que genera un sentimiento de odio dentro

de la sociedad occidental respecto al islam (Vasilachis de Gialdino, 2009).

Por otro lado, también se ha desarrollado una teoría fundamentada en esta investigación en el fin de interpretar esos datos teóricos en relación a la muestra analizada de una manera inductiva. Se ha recurrido a la utilización del método comparativo constante y del muestreo teórico con el fin de codificar y analizar todos los datos para desarrollar los diferentes conceptos que se han interpretado. Para ello, se han llevado a cabo diferentes abstracciones teóricas, así como una codificación abierta que ha identificado el tema y sus dimensiones. A continuación, se ha optado por realizar una codificación axial con el fin de poder establecer categorías y subcategorías. Terminada este proceso, se ha realizado una codificación selectiva que permita refinar toda la teoría en la que se basa la investigación, es decir, el uso de la caricatura para generar un sentimiento de odio (Trinidad Requena, Carrero Planes & Soriano Miras, 2006).

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

3.1. La representación de Mahoma

Mahoma nace en el año 570 en la Península Arábiga y se presenta como el último eslabón de la cadena de profetas. Concretamente, en el Corán puede leerse en la sura 33, 40: Mahoma no es padre de ninguno de estos varones, sino el Enviado de Dios y Sello de los Profetas. Dios es omnisciente. Por tanto, desde un primer momento se deja claro la persistencia de la unicidad de Dios y Mahoma queda relegado a un segundo plano, dado que se trata de un hombre y no de una figura divina. En cualquier caso, el Corán no prohíbe de manera explícita las imágenes de Mahoma, pero sí se recoge en el hadiz (Sahih Muslim, p.1160). El concepto clave es que la representación se puede confundir con la idolatría, por lo que verdadero concepto de unicidad puede tergiversarse y malinterpretarse. Sin embargo, si se tiene en cuenta a los chíes, se puede ver que existe alguna representación respetuosa del Profeta (Gruber, 2013, 3-31).

No obstante, todo esto hay que entenderlo en su contexto, la Arabia Preislámica se caracterizaba por adorar un gran número de deidades a las que correspondían numerosos ídolos. Muchas de estas deidades tenían una naturaleza muy vaga o simplemente se ignoraba. Asimismo, estos dioses eran objetos de una profunda veneración y fuente de orgullo y gloria para la tribu. En este sentido, cada tribu adoraba independientemente a sus propios dioses (Ruiz Figueroa, 1975, pp. 113-119).

En este contexto, el Islam se decantó por el desarrollo de un culto abstracto, sin imágenes. De este modo, cuando surgió la fe islámica, el Mediterráneo cristiano estaba plagado de imágenes heredadas de Egipto y también de la gráfica y el grafismo heredado del Imperio romano. Asimismo, en Oriente existía un compulse de cultos que, sobre antiguas bases mesopotámicas e iranias, incluidas por el Helenismo, usaban motivos religiosos figurados, aunque más parcos y con tendencia a la abstracción (González Ferran, 2002, p. 69). Mahoma respetaba todas las formas religiosas, pero condenó los ídolos porque Dios solamente puede ser uno. Así, se puede leer en la sura 23, 91 lo siguiente: Dios no ha adoptado a ningún hijo, ni hay otro dios junto a Él. Si no, cada dios se habría atribuido que hubiera creado y unos habrían sido superiores a otros. ¡Gloria a Dios, Que están por encima de lo que describen! Por tanto, puede verse que Dios sólo puede ser uno y no cabe la idolatría a otro ser para evitar cualquier tipo de corrupción que haga malinterpretar el verdadero sentido de la religión.

Sin embargo, la historia ha demostrado que las críticas a Mahoma y al Corán no han estado exentas de polémica. De hecho, pueden encontrarse caricaturas del Profeta en el siglo XII. Fue el resultado de la colaboración cultural entre París y Toledo, un Rey de Castilla, Alfonso VII, y un abad de Cluny, Pedro el Venerable, que contó personalmente su proyecto en un texto autobiográfico. Así, Pedro el Venerable visitó Toledo en 1141 para entrevistarse con don Alfonso. Tras esa reunión, el monarca castellano y el abad francés creyeron oportuno dar a conocer el Corán, en latín, para dar «argumentos» a los cristianos para salir al paso de la difusión de las ideas de ese temible libro herético. Entonces, fue en esa primera traducción del Corán al latín donde se publicó la

primera caricatura del Profeta, representándolo como un extraño personaje con cola de pez y plumas en el cuerpo (Quiñonero, 2012).

3.2. La representación de Mahoma

Con todo, se puede ver que, desde el origen del islam, se trató de combatir la idolatría, que estaba muy difundida en sus comienzos, por lo que en el momento que surgió el islam se intentó combatir, dado que Mahoma era un hombre y no un Dios, por lo que podría considerarse que se adore a un humano, en vez de Dios, como suele ocurrir en el cristianismo. Por este motivo, el islam puede ser visto como una reacción ante la cristiandad, puesto que los musulmanes se había desviado al concebir que Cristo no era un hombre, sino que era Dios, por lo que no querían que pasara lo mismo con Mahoma (Burke, 2015).

En cambio, en nuestra actualidad más reciente, Mahoma ha sido objeto de críticas por parte de la prensa occidental. Este hecho tiene lugar en Dinamarca el 30 de septiembre de 2005, cuando Jørn Mikkelsen, uno de los redactores del diario danés Jyllands-Posten decide convocar en sus páginas a algunos ilustradores. Recibió 12 ilustraciones que el periódico publicó, en las que se identificaba el islam con la lesión de los derechos de la mujer o con el terrorismo. Esta situación provocó que la comunidad islámica danesa pidiera una explicación que el propio periódico se negó a darla. Como consecuencia, el 12 de octubre, once embajadores de países musulmanes protestaron formalmente por escrito al Gobierno, pidiendo ser recibidos por el Primer Ministro. Éste, por su parte se negó a recibirlos y apoyó a los propios caricaturistas. Así, el 7 de diciembre de ese mismo año se incluyó como asunto a tratar en la cumbre de la Organización de la Conferencia Islámica con el objetivo de elevarlo a protesta ante Naciones Unidas. Además de esto, se sucedieron disturbios y manifestaciones en las calles, así como también varios países musulmanes cerraron sus embajadas en Dinamarca. Cuatro meses después de la publicación, redactor jefe de la sección de cultura del Jyllands-Posten, Flemming Rose, compareció en al-Jazeera con el fin de pedir disculpas por el daño a los musulmanes, pero no por la publicación. Asimismo, el primer ministro danés apareció en al-Arabiya, otro canal árabes, para declarar que los daneses no habían tenido

la intención de insultar a los musulmanes. Sin embargo, no fue suficiente del todo, dado que se siguió insistiendo por parte de algunos sectores para que Dinamarca pidiera disculpas por la publicación de las caricaturas, desembocando todo esto por parte de sectores radicales en atentados a diferentes embajadas (Palomino, 2009, pp. 518-520).

FIGURA 1: *Tira cómica Jyllands-Posten (Malika, 2016).*



Esta caricatura representa las tiras cómicas que se hicieron en el diario danés. En ellas, puede verse la imagen del Profeta un poco deteriorada, así como la del mundo árabe en general. Por tanto, busca criticar la religión islámica, así como la cultura árabe, tratándolos de tontos y analfabetos. No obstante, llama la atención la identificación del Profeta con el terrorismo, por lo que estos dibujos pueden también conducir a

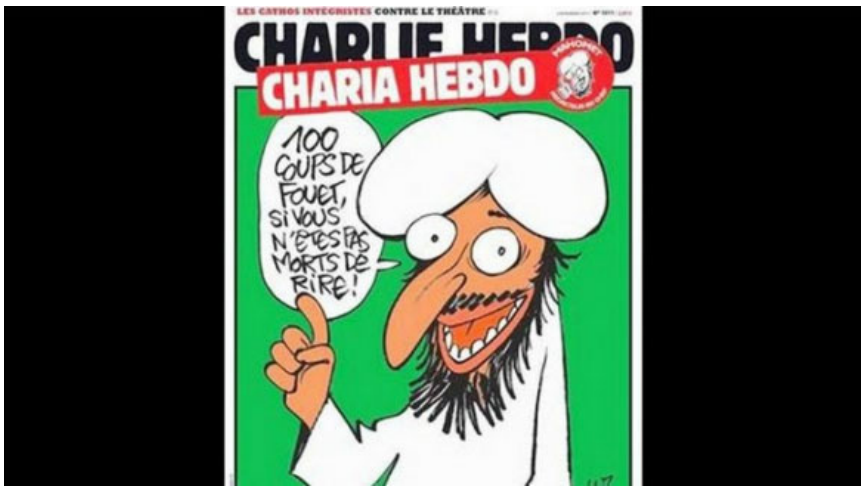
un mensaje erróneo, según el cual los musulmanes son todos unos terroristas incapaces de criticarse a sí mismos. Por todo ello, el objetivo de esta caricatura es generar un sentimiento de odio, basado en la posverdad, puesto que no se está contando una realidad.

Por lo general, muchos medios occidentales apoyar al medio danés, defendiendo que era libertad de expresión, sin tener en cuenta ningún tipo de criterio ético al respecto. En este sentido, se tuvieron que utilizar jurisprudencia para poder solucionar este conflicto, aunque también dependió del área geográfica. Dinamarca contempla en su legislación penal la difamación, la blasfemia y la instigación al racismo, pero no se produjo condena alguna de la publicación de las viñetas. Así, en enero de 2006 el fiscal regional de Viborg cerró la investigación alegando que no había indicios delictivos. Por otra parte, el 29 de marzo de 2006, la comunidad islámica de Dinamarca y otras organizaciones entablaron una querella contra el editor jefe y el director de cultura del Diario, que fue desestimada el 26 de octubre por el Tribunal de Distrito de Aarhus. En este contexto, el 12 de junio de 2006 dos particulares presentaron una comunicación ante el Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas alegando que Dinamarca había violado los artículos 18, 19, 20 y 26 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. No obstante, El Comité la declaró inadmisible por estar todavía sin resolver en el Derecho interno danés la apelación a la última sentencia referida (Palomino, 2009, pp. 520-521).

Con todo, el caso del diario danés fue el origen de una cruzada contra el islam, con el fin de generar odio y rechazo. Charlie Hebdo fue la protagonista y la causante de afianzar este concepto. Pues, recabó todo lo que había hecho Jyllands-Posten años atrás y decidió seguir la misma línea. De este modo, se hicieron diferentes caricaturas del Profeta contando verdades a media que no hacían otra cosa que generar un discurso de odio. El hecho tuvo lugar en 2011, cuando la portada de esta revista publicó una caricatura en la que, supuestamente, aparecía Mahoma con barba y turbante diciendo: <<100 azotes si no mueres de risa>>. En cualquier caso, esta vez los hechos se radicalizaron, por lo que los sectores más radicales no tardaron en reaccionar y en noviembre de 2011

incendiaron la oficina de la revista porque consideraban que se estaba haciendo mofa de la ley islámica (Burke, 2015).

FIGURA 2: *100 azotes si no mueres de risa*



En esta caricatura, se muestra a un hombre con un turbante y un barba que dice en francés 100 azotes si no mueres de risa. Esta frase está relacionada con uno de los castigos que la ley islámica tiene respecto al adulterio, en la que el adúltero o la adúltera recibirá 100 latigazos. Por ello, se ha identificado este personaje con Mahoma y la frase fue vista como un insulto, en tanto que se cambia adulterio, por el hecho de hacer reír. Concretamente, el Corán dice en la sura 24, 2: Flagelad a la fornicadora y al fornicador con cien latigazos cada uno. Por respeto a la religión de Dios, no uséis de mansedumbre con ellos, si es que creéis en Dios y en el último Día. Y que un grupo de Creyentes sea testigo de su castigo. Por tanto, el objetivo de esta caricatura es hacer una burla a uno de los castigos contemplados en el Corán, a través de la figura de un supuesto Mahoma, de manera que no sólo está generando idolatría, sino que también se está mofando de una determinada religión.

No obstante, el diario francés no se detuvo en este dibujo, sino que continuó elaborando críticas al respecto. En septiembre de 2012, mientras Francia cerraba embajadas en unos 20 países debido al furor mundial que causó la cinta anti-islam La inocencia de los musulmanes, la revista

publicó un número en el que mostraba un cartón en el que aparentemente se representaba a Mahoma desnudo y en la portada había una ilustración en la que al parecer se veía a Mahoma en una silla de ruedas que empujaba un judío ortodoxo. Algunos defendieron que la publicación, diciendo que las caricaturas no tenían el propósito de provocar ira ni violencia. No obstante, muchos musulmanes la vieron como un acoso, hasta tal punto que levantó a sectores extremistas que generaron un ataque terrorista en 2015 que acabó con la vida de los caricaturistas (Burke, 2015).

FIGURA 3: *Caricatura de Charlie Hebdo (AFP, 2012).*



Esta caricatura representa precisamente esa portada que se acaba de comenta. Puede apreciarse que aparece un judío ortodoxo que empuja a un musulmán en una silla de ruedas y ambos dicen en francés <<no te burles>>, al mismo tiempo que hacen referencia a la segunda parte de

la película Los Intocables, tal como se puede leer en el título. Esta frase, por su parte, juega un poco con la antítesis con el fin de que el espectador verdaderamente se ría al verlas. Por ello, pudo suponer una burla para los musulmanes e, incluso, judíos que se vieron ofendidos por el hecho de reírse de su religión. En cualquier caso, el resto de caricaturas que se incluían tenían un contenido mucho más obsceno, hasta tal punto que es muy complicadas encontrarlas hoy en día.

Sin embargo, a diferencia del caso de Dinamarca, el caso de Charlie Hebdo tuvo unas consecuencias nefastas. El 8 de enero de 2015 se produjo un atentado en la sede del diario francés, en el que murieron doce personas asesinadas. Este hecho puso de manifiesto que el hecho de hacer estas caricaturas no era inofensivo, sino que había desatado un sentimiento de ira y odio que se había enquistado en los sectores más radicales de la sociedad (Yárnoz, 2015). En cualquier caso, toda esta situación volvió a estallar en 2020 con la celebración del juicio por los atentados, momento en el que volvieron a mostrar algunas de las caricaturas que se habían publicado anteriormente en el diario satírico francés (Ayuso, 2020).

Con todo, la publicación de caricaturas que difamaban a Mahoma no cesó, sino que a pesar de toda esta situación se publicaron dibujos relacionados en otros medios y se han acentuado, sobre todo, en la red. Actualmente, las redes sociales se han convertido en un foco de transmisión de noticias, así como de generadores también de fake news. En cualquier caso, es cierto que algún radical ha instado a desafiar todo esto, animando a criticar a los musulmanes. En Texas se organizó un concurso de caricaturas sobre el profeta de Mahoma, liderado por American Freedom Defense Initiative. La exposición tenía imágenes históricas y contemporáneas del profeta, una acción considerada blasfemia para los creyentes del islam. Además, el evento incluía un concurso para la mejor caricatura presentada con un premio de 10.000 dólares. A pesar de ello, las consecuencias de este concurso fue un tiroteo. Asimismo, la gente recurrió a las redes sociales para contar lo que estaba pasando, por lo que las personas que acudieron a esta exhibición describieron cómo las personas comenzaron a cantar canciones patrióticas mientras esperaban ser evacuados a una escuela cercana (Cádiz, 2015).

Por otro lado, el ultraderechista holandés Geert Wilders, quien también interviniera en el concurso de Texas, en 2018 instó en su cuenta de twitter a organizar un concurso en el que se recurriera a representar a Mahoma, ofreciendo 5.000 euros como recompensa. Además, este concurso fue apoyado por las autoridades, a diferencia de otras veces que había sido propuesto sin éxito. Wilders pretendía exaltar la libertad de expresión holandesa, por lo que invitaba participar a todo el mundo siempre y cuando la caricatura fuera de Mahoma. En este contexto, el jurado estaría formado por Wilders y por el dibujante estadounidense Bosch Fawstin, quien ya había ganado un concurso sobre caricaturas de Mahoma en Texas en 2015 (Rachidi, 2018). Finalmente, dicho concurso fue anulado dado que Wilders recibió amenazas de muerte, aunque en 2019 volvió a intentarlo. El líder del Partido de la Libertad volvió a invitar a sus seguidores de Twitter a enviarle dibujos satíricos del profeta con el fin de organizar el concurso en los locales del Parlamento de Países Bajos, en La Haya (EFE, 2019).

3.3. Libertad de expresión o blasfemia

La libertad de expresión es un derecho inherente al ser humano, por lo que la censura quedaría eliminad. Teniendo en cuenta esto, estarían incluidas todas las manifestaciones del tipo que sean, es decir, expresiones artísticas, políticas, culturales y comerciales. Así, la libertad de expresión juega un papel muy importante en la sociedad y el conocimiento del ser humano, por lo que es esencial en cualquier estado libre y democrático. En este sentido, la libertad de expresión es un elemento esencial dentro de la sociedad que contribuye al desarrollo de los individuos (Hirvelä, 2012, pp. 149-150).

En este contexto, todos los países libres y democráticos deberían desarrollar las siguientes características: (1) la protección de la libertad de expresión no debe extenderse únicamente a la información e ideas transmitidas, sino también a aquellas referencias pueden molestar u ofender al Estado o a un sector de la población; (2) los personajes reconocidos pueden ser objeto de crítica por toda la población; y (3) la libertad de expresión ha de tener una doble dimensión, es decir, debe ser capaz de transmitir información, así como también de recibirla. Por

ello, nadie puede ser castigado por criticar o insultar a la nación, el estado o sus símbolos, el gobierno, sus agencias o funcionarios públicos, o una nación, estado o sus símbolos extranjeros, gobierno, agencia o funcionario público a menos que la crítica o se pretendía insultar y probablemente incitaría a la violencia inminente. Del mismo modo, la libertad de expresión no constituirá una amenaza para la seguridad nacional, pero no se limita a, la expresión que aboga por un cambio no violento de la política gubernamental o del gobierno mismo. Dicho de otro modo, constituye una crítica o insulto a la nación, el estado o sus símbolos, el gobierno, sus agencias o funcionarios públicos, o una nación, estado o sus símbolos, gobierno, agencias o funcionarios públicos extranjeros. Por todo ello, forma parte de una objeción o defensa de la objeción, por motivos de religión, conciencia o creencia, al servicio militar obligatorio, un conflicto particular o la amenaza o el uso de la fuerza para resolver disputas internacionales. Además de todo esto, se dirige a comunicar información sobre presuntas violaciones de las normas internacionales de derechos humanos o el derecho internacional humanitario (Anónimo, 1998).

Por otro lado, es necesario tener en cuenta la ética periodística y los códigos deontológicos referentes al ejercicio de la libertad de expresión. De este modo, dado que este hecho se ha producido en diferentes puntos de Europa, se ha determinado tener en cuenta el Código Europeo. Teniendo en cuenta esto, el periodista tiene la obligación de informar buscando siempre la veracidad y no tergiversar las opiniones. Asimismo, no debe confundirse con lo conflictivo y lo espectacular con lo importante desde un punto de vista comunicativo. En este sentido, en caso de discriminación o xenofobia, los medios de comunicación tienen la obligación moral de defender los valores de la democracia, el respeto a la dignidad humana, la solución de los problemas a través de los métodos pacíficos y de tolerancia. Es más, deben oponerse a la violencia y al lenguaje del odio, rechazando toda discriminación por razón de cultura, sexo o religión. Por todo ello, los medios de comunicación deben prevenir momentos de tensión y deben favorecer la comprensión mutua y la tolerancia y la confianza entre las diferentes comunidades en las regiones de conflicto (Núñez Encabo, 1993).

No obstante, si se tiene la diferente jurisprudencia referente a la publicación de las caricaturas del profeta Mahoma, se puede ver que no se está cumpliendo el derecho a la propia imagen. En primer lugar, se está difundiendo una imagen de un personaje que se identifica con un momento u hecho religioso. Es cierto que se trata de una caricatura y, como tal, no representa una persona real, sino más bien una imagen de lo que pudo ser Mahoma. Sin embargo, en este caso se está utilizando fuera de usos sociales, es decir, la función de la caricatura es provocar el impacto a través del humor político, pero en este caso aparentemente busca generar un impacto que genera sentimientos de odio, llegando a provocar atentados terroristas. Por todo ello, se puede entender que hay una intromisión dentro de la imagen, en tanto que existe un sector de la sociedad que se ha sentido ofendido ante la publicación de estos dibujos (European Community).

En cualquier caso, no todas las reacciones han sido violentas. Pues, en el año 2012, una vez publicada las caricaturas de Charlie Hebdo, se desarrolló un movimiento que representaba una reacción pacífica que buscó utilizar caricaturas políticas como arma. Fue una reacción civiliza en la que se mostraban diferentes críticas hacia las actitudes occidentales (Taylor, 2012). Asimismo, la caricatura fue protagonista en esta hazaña, dado que recreó una sección de 12 páginas en las que el periódico egipcio al-Watan respondía a las críticas de Charlie Hebdo. Además de todo esto, se incluían artículos de reconocidos escritores seculares, como el ex director de investigación del Carnegie Middle East Center, Amr Hamzawi, y prominentes eruditos y predicadores islámicos egipcios, como el Gran Mufti de Egipto, Ali Gomaa (El-Emary, 2012).

FIGURA 4: *Musulmanes de lado a lado (El-Emary, 2012).*



Esta imagen es una de las que se usó para responder a la revista satírica Charlie Hebdo. En ella, puede verse dos imágenes con dos hombres musulmanes representados. En el de la derecha, se ve a una hombree con una mezquita de fondo. Este hombre lleva un atuendo religioso y está tranquilo. No obstante, el otro es representado como un terrorista, colérico y con un cuchillo lleno de sangre. Asimismo, abajo puede apreciarse la presencia de una linterna que alumbra a ese hombre desenfrenado, mientras que el otro queda en la sombra. Esta linterna tiene una doble bandera dibujada. Por un lado, aparecen las rayas rojas de la bandera de Estados Unidos, mientras que, por otro lado, en vez de aparecer las estrellas de la bandera estadounidense, aparecen las estrellas de la bandera Europea. Por tanto, esta caricatura tiene como objetivo criticar la visión de occidente ante determinados acontecimientos, o sea, muestra a los musulmanes como terroristas, en vez de lo que verdadero son. En este contexto, esta caricatura está denunciando la posverdad, debido a que se han emitido noticias a medias que han hecho que no se respete su propia cultura.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con todo, la representación de Mahoma dentro de diferentes diarios satíricos europeos y, sobre todo, en Charlie Hebdo han desatado el concepto de posverdad. Pues, estas caricaturas se han encargado de generar una serie de verdades a medias que distan de los diferentes códigos éticos que pueden encontrarse dentro de la Unión Europea. De este modo, este tipo de caricaturas lo que están haciendo es generar una información tergiversada que se alejan de lo que verdaderamente deben hacer los medios de comunicación.

En este contexto, se está desarrollando un sentimiento de islamofobia dentro de estos países. Estos dibujos han desatado movimientos violentes y terroristas que han contribuido a que el resto de la sociedad occidental tenga miedo. Dicho con otras palabras, la sociedad tras apreciar los diferentes atentados siente rechazo ante el islam y la comunidad musulmana, haciendo ver que son también terroristas, cuando no es así. Por tanto, toda esta tensión provocada por una serie de caricaturas ha generado que la comunidad musulmana sea rechazada tanto en la sociedad como en los medios de comunicación. De hecho, se ha demostrado que no todos los musulmanes son terroristas en el momento que el periódico al-Watan publicó una serie de caricaturas y manifestaciones artísticas con el fin de llamar la atención ante este tema de una manera sutil y directa, al mismo tiempo que pacífica.

Por todo ello, se puede decir que este tipo de caricaturas pueden ser consideradas una forma de blasfemar el islam más que de libertad de expresión. La libertad de expresión consiste en poder informar libremente, pero buscando el principio de veracidad. Es cierto que no podemos conseguir la veracidad absoluta, pero sí debemos perseguir la veracidad. Asimismo, se ha tachado a los musulmanes de retrógrados y que viven en el pasado, cuando el islam actual es bastante heterogéneo y cambia bastante de un país a otro. Por esta razón, el uso de estas caricaturas no representa el islam, sino que es una forma de blasfemarlo. Es más, la libertad de expresión se contempla dentro del propio Corán en la sura 49, en la que se incita a estudiar las fuentes, de manera que

no se puede ver como lo que nos quieren mostrar dentro de los medios de comunicación a través de la caricatura.

5. CONCLUSIONES

La primera conclusión que hay que tener en cuenta dentro de este trabajo es que en el islam la representación de Mahoma está totalmente prohibida. Este hecho se debe a que el Corán y el Hadiz rechazan absolutamente la posibilidad de que exista alguna forma de idolatría que desvirtúe el sentido pleno de la religión. No obstante, desde siempre, han existido críticas y burlas referentes a diferentes hechos relacionados con la sociedad y la religión. En cambio, los hechos se han precipitado desde el 2005. Pues, las caricaturas no tomaron cariz burlesco y satírico, sino que desataron un sentimiento de odio que ha llegado a provocar atentados terroristas. En este sentido, el uso de caricaturas debe ser cauto, puesto que una cosa es satirizar al islam y otra muy distinta insultarlo. Pues, estos dibujos enaltecen a los grupos de terroristas que lo ven como una excusa perfecta para atacar.

En cualquier caso, la religión islámica es analizada por caricaturistas árabes y musulmanes. Sin embargo, lejos de satirizar personajes que pueden ser considerados sagrados, recurren a diferentes símbolos religiosos que generan la crítica dentro de la sociedad. No se trata de insultar y generar odio, sino de hacer una crítica elegante que provoque la risa. Aun así, es cierto que, tal como se ha podido ver a lo largo de este trabajo, existe un sentimiento enquistado referente al mundo arabo-musulmán que se ha mantenido a raíz de las caricaturas, cuando los códigos deontológicos no dicen eso precisamente. Por todo ello, sería necesario hacer una reflexión ética que nos permita ver todo esto con perspectiva y contribuya a generar una forma de comunicar pacífica en la que no se discrimine a ningún colectivo.

6. REFERENCIAS

AFP (2012, 18 de septiembre). El semanario satírico 'Charlie Hebdo' publica nuevas caricaturas de Mahoma. El Mundo. Recuperado el 25 de enero de, 2020 de https://bit.ly/2V5o6uA

Anónimo (1998). Walls of Silence. Media and Censorship in Syria. Refworld. Consultada el 12 de noviembre de 2013, de http://www.refworld.org/pdfid/475e4e490.pdf

Ayuso, S. (2020). El juicio de 'Charlie Hebdo', una catarsis para Francia, entra en su recta final. El País. Recuperado el 6 de mayo de 2021, de https://elpais.com/internacional/2020-12-11/el-juicio-de-charlie-hebdo-una-catarsis-para-francia-entra-en-su-recta-final.htm

Burke, D. (2015). ¿Por qué el islam prohíbe las imágenes de Mahoma? CNN. Recuperado el 25 de enero de 2020, de https://cnnespanol.cnn.com/2015/01/08/por-que-el-islam-prohibe-las-imagenes-de-mahoma/

Cádiz, A. (2015, 4 de mayo). Dos asaltantes mueren tras atacar una muestra de caricaturas de Mahoma. El País. Recuperado el 25 de enero de 2020, de https://elpais.com/internacional/2015/05/04/actualidad/1430706071_036241.html

Cortés, J., 1999, El Corán (edición bilingüe árabe español). Herder.

EFE (2019, 29 de diciembre). El ultraderechista Wilders amaga con relanzar el concurso de caricaturas de Mahoma. EFE. Recuperado el 25 de enero de 2020, de https://www.efe.com/efe/espana/mundo/el-ultraderechista-wilders-amaga-con-relanzar-concurso-de-caricaturas-mahoma/10001-4140665

El-Emary, N., 2020. Egypt Paper Launches Campaign Against Prophet Muhammad Cartoons. BBC News. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de https://www.bbc.com/news/world-middle-east-19721654

European Community (2000). Charter of Fundamental Rights of the European Union. 2000/C 364/01, Article II-11. Recuperado el 6 de mayo de 2021, de https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

González Ferran, E. (2002). La palabra descendida: un acercamiento al Corán. Oviedo: Ediciones Nobel, S. A.

Gruber, C. (2013). Images of the Prophet In and Out of Modernity: The Curious Case of a 2008 Mural in Tehran. En C. Gruber y S. Haugbolle (2013) Visual Culture in the Modern Middle East: Rhetoric of the Image. Indiana University Press.

Hirvelä, P. (2012). Media professionals and penalties for defamation. En J. Casadeval, E. Myjer, M. O'Boyle y A. Austin (Eds.) Freedom of Expression. Essays in Honour of Nicolas Bratza. Oisterwijk (Países Bajos): Wolf Legal Publishers.

Quiñonero, P. (2012). La primera caricatura de Mahoma. ABC. Recuperado el 28 de mayo de 2014, de http://www.abc.es/20120920/cultura/abci-primera-caricatura- mahoma-201209200946.html

Malik, K. (2016, 21 de noviembre). La verdadera cara del Jyllands-Posten. De Avanzada. Recuperado el 25 de enero de 2020, de http://de-avanzada.blogspot.com/2016/11/Jyllands-Posten.html

Núñez Encabo, M. (1993, 1 de julio). Código Europeo de Deontología del Periodismo. Recuperado 6 de mayo de 2021, de https://periodistasandalucia.es/wp-content/uploads/2017/01/CodigoEuropeo.pdf

Panday, S. N. (2007). Media in the 21st Century: Freedom and Censorship. Jaipur: Global Media.

Palomino, R. (2009). Libertad religiosa y libertad de expresión. IUS CANONICUM, XLIX, N. 98, pp. 509-548.

Rachidi, I. (2018, 13 de junio). El ultraderechista Geert Wilders organiza un concurso de caricaturas de Mahoma en Holanda. El Mundo. Recuperado el 25 de enero 2020, de https://www.elmundo.es/internacional/2018/06/13/5b21259322601db75a8b47d2.html

Ruiz Figueroa, M. (1975). Mercaderes, dioses y beduinos (el sistema de autoridad en arabia preislámica). Centro de Estudios de Asia y África del Norte. México: El Colegio de México.

Sahih Muslim vol.3 no.5268 (p.1160). Recuperado el 6 de mayo de 2021, de https://amp.es.autograndad.com/9164891/1/sahih-muslim.html

Taylor, A. (2012) An Egyptian Newspaper Responds To eclessia-Islamic Cartoons With These Cartoons Of Their Own. Business Insider. Recuperado el 6 de mayo de 2021 de https://www.businessinsider.com/al-watan-cartoons-a-response-from-egypt-2012-9

Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados (1a ed.). Paidós.

Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., & Soriano Miras, R. (2006). Teoría fundamentada “Grounded theory” : la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional / . CIS

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Estrategias de investigación cualitativa . Gedisa.

Yárnoz, C. (2015, 8 de enero). Doce muertos en un atentado en la revista ‘Charlie Hebdo’ en París. El País. Recuperado 6 de mayo de 2021, de https://elpais.com/internacional/2015/01/07/actualidad/1420629274_264304.html

¿SE UTILIZAN LAS REDES SOCIALES EN LA REALIDAD EDUCATIVA DEL ECUADOR? UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

FERNANDO LARA LARA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo
KEVIN ANDRÉS MUÑOZ ENRÍQUEZ
Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales son unas herramientas presentes en la vida cotidiana de la mayoría de los jóvenes de hoy (Cabero, Barroso, Llorente y Yanes, 2016). Un nuevo lenguaje que se implanta, y que demanda de un proceso de domesticación tecnológica de la que no puede ser ajena la educación (Engen, 2019). Solamente en España el alcance tecnológico es enorme en comparación con otros países hispanoamericanos, pues la posesión de un celular inteligente para uso personal en jóvenes es del 70% (IAB Spain, 2017). En Ecuador, si bien las cifras de la accesibilidad tecnológica no son comparables, las exigencias sanitarias tras el Covid-19 ha supuesto la obligatoriedad de una accesibilidad mínima para el acceso a la educación reglada (INEC, 2018; Lara, en prensa).

Con internet, las redes sociales han producido cambios significativos en el ser humano, su percepción, identidad y formas de comunicación. Según Van Dijck (2019) las redes de la conectividad son una nueva forma de sociabilidad, es decir, una manera diferente de establecer relaciones interpersonales. Unido al fenómeno de la globalización, sus efectos en la cultura han supuesto un factor de trasformación enorme (Camas, Valero y Vendrell, 2018).

En este orden, Cabero, Barroso, Llorente y Yanes (2016) definen las redes sociales como herramientas exclusivas de la web que nos brindan

servicios comunicacionales, informativos, de entretenimiento y educativos, concretados en la posibilidad de crear e intercambiar contenido como fotos, videos, mensajes instantáneos, comentarios en fotos etc (Balseca, 2018). Otros como Ruiz (2016) enfatizan en las relaciones que se crean a nivel de comunicación personal, académica, política o profesional. Una primera aproximación conceptual sería aquella que defiende que funcionan como "medio de comunicación a través del cual las personas se comunican e interrelacionan con un fin común" (Guamán, Cruz y Espinoza, 2018, p. 40).

Asimismo, Flores, Chancusig, Cadena y Montaluisa (2017) consideran que las redes sociales han causado una revolución en la forma de comunicarse, cambiando la manera de interactuar e incluso la forma de vivir. En la actualidad estas mismas son parte de la vida cotidiana del ser humano, generando cada vez más impacto en varios ámbitos, como por ejemplo: la educación. Según Rissoan (2016) considera a las redes sociales como una potencia tecnológica con gran alcance e influencia en la vida del ser humano, con una media de uso de 4 horas diarias por persona.

En Ecuador la brecha digital existente es más alarmante, pues el acceso a internet y a computadoras es más limitado, en especial las zonas rurales con más de un 80% de estudiantes sin acceso a internet (INEC, 2018). La presencia de las redes sociales en la educación en este sentido es aún bastante deficiente pues se encuentra aún en una etapa de apropiación y objetivación (Engen, 2019).

1.1. Acceso e innovación de las redes sociales a la educación

Inicialmente las redes sociales no tenían un fin educativo o más bien, no fueron creadas para un uso educativo. Sin embargo, sus características y funciones pueden permitir la utilización de sus posibilidades para una acción educativa orientada desde la formación de la conciencia (Engen, 2019; Fueyo, Braga y Fano, 2015; Lara, en prensa).

Mero, Merchán y Mackenzie (2018) piensan que las redes sociales ofrecen la posibilidad de innovar en la educación, pues permiten crear espacios de trabajo colaborativo entre todos los actores de la enseñanza y

aprendizaje. Además, el docente puede registrar la información de todos sus estudiantes de manera personalizada. Cabero, Barroso, Llorente y Yanes (2016), añaden las posibilidades de aunar espacios de colaboración, comunicación, intercambio de información y disfrute.

Por otro lado, resulta pertinente no solo implementar las redes sociales como estrategia o medio didáctico para el desarrollo de enseñanza aprendizaje, sino también enseñar a los estudiantes a usar dichas plataformas. Según Tejada, Castaño y Romero (2019) en un estudio realizado en el año 2019 a 242 estudiantes, concluyen que solamente el 12 % de los casos estudiados son formados para un uso seguro de las redes sociales, utilizándose más para el ocio que como herramienta para la educación reglada. Señalan la necesidad de incluir esta preocupación desde los primeros años de escolaridad.

Entre las posibilidades que ofrecen las redes sociales, Buxarrais (2016) se detiene en las siguientes ventajas: a) Permiten la comunicación y colaboración entre personas y posibilita el desarrollo de habilidades blandas como por ejemplo, el trabajo en equipo; b) Desarrollan competencias digitales, y c) Promueven la autonomía y hacen al estudiante protagonista de su aprendizaje, como por ejemplo mediante sus propias búsquedas de información y la realización de actividades complementarias a las regladas. En esta línea, Flores, Chancusig, Cadena y Montaluisa (2017) enumeran entre los beneficios del uso las redes sociales hacia los estudiantes en los siguientes:

- Facilita el trabajo en equipo. Por ejemplo, facilita la coordinación para acordar horarios de trabajo entre varias personas.
- Da información en tiempo real: resulta más cómodo para muchas estudiantes informarse por medio de redes sociales, que por una televisión o radio.
- Permite la comunicación entre diferentes lugares sin necesidad de la presencialidad. Abren la posibilidad de conocer personas de otros países con el fin de entender su cultura, manera de aprender, entre otros.

– Desarrollo de actividades y proyectos: su atractivo hacia los jóvenes es indiscutible, se puede desarrollar actividades en las que los estudiantes trabajen con distintas temáticas.

Según lo expuesto, las redes sociales se han convertido en un instrumento necesario en la educación. Así, Mero, Merchán y Mackenzie (2018) creen que es importante que los modelos pedagógicos actuales, se modifiquen y den paso a modelos más innovadores en los que se incluya estas herramientas sociales. En la actualidad, las redes sociales en y la educación son un tema que ocupa un lugar destacado en el ámbito académico internacional, ante la gran influencia e impacto de su uso y la relación con el ser humano (Hermann, Apolo y Molano, 2019).

Así, se han realizado múltiples estudios encaminados a conocer la reacción, predisposición y opinión del uso de las redes sociales en las actividades curriculares. El estudio de Cabero, Barroso, Llorente y Yanes (2016) realizado en universidades de España, Argentina, república Dominicana y Venezuela con un total de 1.040 participantes demuestra que los estudiantes de educación superior presentan una buena actitud con respecto a la incorporación de las redes sociales en los ámbitos formativos. Además de ello, independientemente del país latinoamericano en el que se trabaje los resultados apuntan a que los estudiantes tienen una buena actitud para el trabajo cooperativo a través de estas vías. Otro estudio realizado en la Universidad Tecnológica de Panamá por González y Muñoz (2016), confirman que los estudiantes en la actualidad desarrollan una intervención activa y participativa en las redes sociales, lo que visibiliza la necesidad de readaptar los métodos de enseñanza aprendizaje desde el profesorado. En esta línea, Medina, Lagunes y Torres (2018) concluyen que los estudiantes encuestados en su investigación tienen buena opinión sobre el uso de las TIC, ya que para dichos estudiantes las TIC son interesantes, divertidas, fáciles y concretas.

Con relación al uso de las redes sociales en la educación, Ruiz (2016) indica que la incorporación de las redes sociales es un proceso que tarde o temprano será una realidad en el diseño y planificación del currículo de educación, ante la gran repercusión tecnológica, comunicativa, informática y cultural en el ser humano.

Las tendencias de la innovación en educación demandan de respuestas ante el creciente uso de las redes sociales, desde distintos horizontes y escenarios como son: las posibilidades de comunicación, de cooperación, de inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de cimentar la autonomía responsable, de dotar de significado a través de la formación de la conciencia, y de aunar el ocio con la responsabilidad de su utilización.

En Ecuador, se plantea una educación que se cimenta en los fundamentos del buen vivir. Entre otros, la interculturalidad se constituye como un pilar esencial (Lara, 2019). Las posibilidades de acceso a la información y la cultura, más allá de cualquier frontera, facilitan las posibilidades de desarrollo de este concepto que defiende y promociona la necesidad de integrar las distintas culturas que enriquecen al mundo actual, desde el diálogo y la horizontalidad.

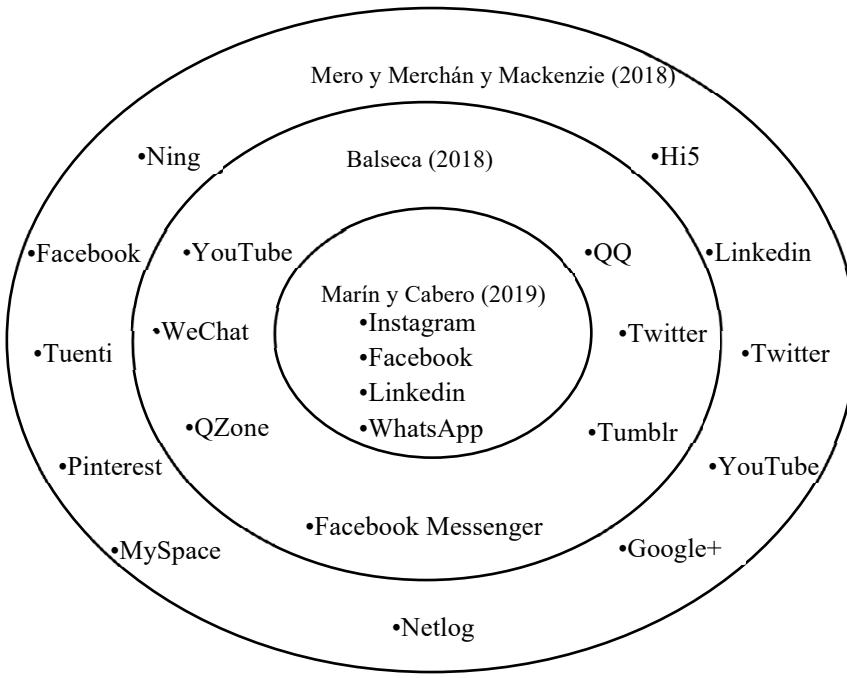
1.2. Redes sociales y sus funciones: formación en competencias

La complejidad del escenario educativo de hoy está definido entre otros horizontes, por la integración de las herramientas de la web 2.0., entre las que se encuentran las redes sociales. Entre las problemáticas a las que se enfrenta la administración educativa, el profesorado y los investigadores en numerosos casos se centran en comprender el acceso a ellas por los estudiantes, y la responsabilidad que se coliga para aquellos. Así, identificar las redes sociales existentes, los usos que hacen de ellas los jóvenes, la accesibilidad que tienen, las características y funciones que desempeñan, o el reconocimiento de la escasa actualización del profesorado en su uso pedagógico son preocupaciones actuales (Pérez, Rebollo-Catalán, y García-Pérez, 2016).

Entre las distintas clasificaciones (ver figura 1) se pueden mencionar la realizada por Marín y Cabero (2019), que consideran que Instagram, Facebook, Linkedin y WhatsApp son plataformas consideradas como redes sociales. Balseca (2018) por otro lado, agrega otros tipos de redes sociales como son: YouTube, Facebook Messenger, WeChat, QQ, QZone, Tumblr y Twitter. Asimismo, Mero, Merchán y Mackenzie (2018) realizan un recuento histórico de las redes sociales identificando

las siguientes: Linkedin, Facebook, Hi5, Netlog, YouTube, MySpace, Twitter, Pinterest, Tuenti, Google+, Ning.

GRÁFICO 1.*Tipología de redes sociales*



Fuente: elaboración propia

Cada una de las redes sociales presenta particularidades que responden a su fin último. Por ejemplo: la plataforma LinkedIn, es una red social dirigida para un uso netamente empresarial, mientras que WhatsApp es una red social para mensajería instantánea. No obstante, todas tienen un fin en común, comunicar a personas en distintos lugares del mundo de manera instantánea.

Entre las funciones de las redes sociales como parte de las herramientas 2.0, se pueden mencionar varias. Como se puede observar en la tabla 1, se han clasificado las redes sociales según sus principales funciones, y sus posibles atribuciones a las competencias digitales que menciona la UNESCO (ver tabla 1). Para Romo (2018) permiten: a) comunicación rápida y en cualquier parte del mundo; b) facilidad de acceso a campo laboral: actualmente muchas empresas parten de una carta de

presentación digital, además, las redes sociales sirven como medio para buscar, contratar o brindar un servicio; c) acceso a información y diversión: gracias a las redes podemos informarnos sobre lo que sucede en diversos lugares del mundo en tiempo real y compartir experiencias de ocio como los juegos online; d) participación en la vida política y social: en redes sociales las personas pueden publicar o dar a conocer situaciones problemas determinadas; e) Participar activamente con la creación y obtención de información: compartir información es una de sus principales funciones, esto con un fin educativo, informativo y de entretenimiento; y por último, posibilita y favorece las relaciones interpersonales como señalan Gómez y Marín (2017), que describen a las redes sociales como un medio para favorecer las relaciones interpersonales especialmente entre jóvenes.

Estas funciones que cumplen las redes sociales creemos pueden contribuir al desarrollo de las competencias digitales en la línea de lo defendido por Buxarrais (2016), siempre y cuando se participe en un proceso de domesticación tecnológica en el que la conciencia sea el eje esencial para su uso. Difícil es formar una conciencia sobre el uso de la tecnología, en este caso las redes sociales, si no existe una propuesta educativa que incluya esta realidad, y responda con acciones más allá del ocio. Entre las competencias digitales que distingue la UNESCO (2008) se encuentran: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía (ver tabla 1).

Las posibilidades para participar en la incorporación de las redes sociales a la cultura educativa pasan por un proceso de domesticación tecnológica en la que se pueden distinguir las siguientes fases (Engen, 2019) en el desarrollo de las distintas competencias digitales:

1. Apropiación: es accesible determinada tecnología al individuo según la dinámica del mercado.

5. Objetivación: se encuentra accesible en la vida cotidiana de la persona y de su lenguaje.

6. Incorporación: es normalizada su función en el desarrollo de la vida de la persona y de parte de la sociedad que accede.

7. Conversión: el uso de la tecnología es contextualizado en una tradición cultural y social como resultado de un proceso de reflexión más allá de la funcionalidad determinada por el fabricante original. Su acceso y uso se guía por la conciencia.

TABLA 1*.Redes sociales, funciones y competencias*

Principales Funciones	*Tipo de red social*	*Competencias*
Comunicación rápida	Ning, Hi5, Facebook, Linkedin, YouTube, QQ, Instagram, WhatsApp, WeChat, Twitter, QZone, Tumblr, Tuenti, Pinterest, MySpace, Netlog, Google+	Comunicación interculturalidad trabajo en equipo
Facilidad de acceso a campo laboral	Facebook, Linkedin, Instagram, WeChat, Twitter, Tumblr, Google+	Participación y ciudadanía
Acceso a información	Ning, Hi5, Facebook, Linkedin, YouTube, Instagram, WeChat, Twitter, QZone, Tumblr, Tuenti, Pinterest, MySpace, Netlog, Google+	Participación y ciudadanía creatividad Comprensión
Entretenimiento	Ning, Hi5, Facebook, YouTube, QQ, Instagram, WhatsApp, WeChat, Twitter, QZone, Tumblr, Tuenti, Pinterest, MySpace, Netlog,	Interculturalidad Creatividad Trabajo en equipo
Participación en la vida política y social (denuncias y propuestas)	Facebook, YouTube, Instagram, WhatsApp, WeChat, Twitter, QZone, Tumblr, Tuenti, MySpace, Netlog,	Participación y ciudadanía Pensamiento crítico
Posibilitan y favorecen a las relaciones interpersonales.	Ning, Hi5, Facebook, QQ, Instagram, WhatsApp, WeChat, Twitter, QZone, Tumblr, Tuenti, Pinterest, MySpace, Netlog, Google+	Unterculturalidad Comprensión Trabajo en equipo

Fuente: elaboración propia

2.METODOLOGÍA

2.1. Método y objetivos

Ante la relevancia de las redes sociales en la realidad educativa, el trabajo se enfoca en desarrollar parte de la temática en el contexto ecuatoriano. En concreto persigue los siguientes objetivos:

- Describir el estado de la investigación académica sobre redes sociales y educación en Ecuador en el margen de 2015 a 2019. En este sentido, se busca comprobar de qué modo están accediendo al ámbito educativo: fecha de publicación, tipo de publicación (artículos científicos, tesis de grado, maestría, libros y capítulos de libro), y fuente.

- Conocer las áreas y temáticas más tratadas, discernir las que pudieran tener más alcance en el futuro, y el posible grado de domesticación tecnológica de las redes sociales en la realidad educativa ecuatoriana. Para este objetivo se utiliza el análisis de contenido, pues permite analizar de manera objetiva, cuantitativa y sistemática con la idea de medir las variables (Kerlinger y Lee, 2000). La codificación siguió las fases del proceso de domesticación tecnológica de Engen (2019), necesaria para definir y comprender los límites a las categorías.

2.2. Unidades de análisis y muestra

Las publicaciones se buscaron y seleccionaron con el metabuscador Google Académico (https://scholar.google.es/). Esta herramienta permite encontrar libros, reseñas, tesis de doctorado, trabajos de grado y máster o maestría, y artículos, siempre que sean publicaciones científicas y académicas. Las publicaciones seleccionadas se encontraron al utilizar palabras clave y acotando el intervalo temporal de 2015 a 2019. En concreto se usaron "redes sociales y educación en Ecuador", "redes sociales en Ecuador", "la educación en línea y redes sociales en Ecuador", "redes sociales+ educación+ Ecuador", y "sistema educativo ecuatoriano y redes sociales" en lengua castellana. Como criterio delimitante que se estableció fue la inclusión de estos términos en los títulos

de las publicaciones, resúmenes o palabras clave. Una vez que se realizó la selección, se revisaron los estudios para confirmar que versaban sobre la temática. Fue necesario eliminar los trabajos orientados a la uso de la administración educativa pública de las redes sociales para socializar determinadas políticas y normativas, los que abordaban el uso de las redes sociales en Ecuador desde campos del conocimiento distintos al educativo, y aquellos que trabajan con otras herramientas de la web 2.0 distintas a las redes sociales. Así, se pudo seleccionar únicamente aquellas publicaciones que íntegramente o en una parte, trataron el objeto de estudio.

El proceso de búsqueda se desarrolló durante el mes de marzo de 2020. Finalmente, el resultado obtenido se limita en 18 publicaciones, de las que 11 son artículos científicos en revistas indexadas, 4 tesis de grado y maestría, y los restantes en, capítulo de libro (1), ponencia en congreso (1) y artículo de divulgación científica (1). Ante el limitado número, se decidió mantener todas las descritas en el estudio, constituyendo tantas unidades de análisis como publicaciones académicas fueron encontradas, para el análisis de contenido (ver tabla 2).

2.3. Clasificación de las unidades analíticas

Los 18 estudios analizados se ordenaron atendiendo a la fecha de publicación (año), al tipo de publicación, y a la fuente de publicación (Ver Tabla 2). Una vez realizada la lectura completa de los trabajos, se complementa el análisis según los aspectos desarrollados a continuación: a) Uso de las redes sociales en estudiantes, docentes e instituciones educativas, y b) Temas desarrollados por los autores.

TABLA 2. *Clasificación de las publicaciones*

Año de publicación	Fuente de publicación	Tipo de publicación
2015	Repositorio digital: Universidad Casa Grande	Tesis de maestría
	Revista Tecnológica: ESPOL	Artículo científico
2016	Repositorio digital: Universidad Central del Ecuador	Tesis de grado
	Revista: SATHIRI	Artículo científico
2017	SEDICI- Repositorio de la Universidad Nacional de Plata	Ponencia en congresos
	Revista: Boletín Redipe	Artículo científico
	Revista: SATHIRI	Artículo científico
	Revista: Dominio de las Ciencias	Artículo científico
2018	Revista: Etic@net	Artículo científico
	Revista: Opuntia Brava	Artículo científico
	Revista: Espirales	Artículo científico
	Revista: Ciencia, docencia y tecnología	Artículo científico
	Revista: Polo del Conocimiento	Artículo científico
	Editorial: Egregius	Capítulo de libro
2019	Revista: Información tecnológica	Artículo científico
	Diario: El telégrafo	Divulgación
	Repositorio digital: Universidad estatal de Milagro UNEMI	Tesis de grado
	Repositorio digital: Universidad Casa Grande	Tesis de maestría

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

De los 18 trabajos analizados, 11 son artículos publicados en revistas científicas indexadas de varias disciplinas, en especial del área de las ciencias sociales (4) y multidisciplinarias (5). Le sigue las revistas del área de las ciencias de la ingeniería (2).

La procedencia de las revistas se contextualiza en Hispanoamérica. Ecuador, destaca principalmente con las revistas: *SATHIRI (*con dos artículos*), Revista Tecnológica ESPOL, Revista Dominio de las Ciencias, Polo del Conocimiento* y *Revista Espirales.* También aparecen aportaciones desde España (*Revista Etic@net*), Argentina (*Ciencia, docencia y tecnología*), Cuba (*Opuntia Brava*), Colombia (*Boletín Redipe*) y Chile (*Información tecnológica*). Las revistas son principalmente editadas desde instituciones privadas (5) y universidades (5).

Las temáticas que más usualmente han sido desarrolladas en los artículos encontrados fueron las del uso de las redes sociales en la educación, la importancia en la educación superior de contemplar su uso, su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje; así como distintas experiencias en la utilización de las redes sociales en el proceso de enseñanza, el desarrollo de competencias digitales y su importancia en el aprendizaje de una lengua.

Las publicaciones estrictamente académicas suponen 4 trabajos analizados. Abordan problemáticas relacionadas con el contexto de educación general básica, bachillerato y educación superior. En concreto son dos tesis de grado y dos tesis de maestrías:

- El uso de las redes sociales en el aprendizaje.
- Influencia de las redes sociales en el desempeño educativo.
- Influencia de las redes sociales en los hábitos de estudio de los estudiantes de 8vo, 9no y 10mo año de Educación General Básica en el Colegio “Alangasí” de la ciudad de Quito en el año lectivo 2016-2017.
- Uso de las redes sociales como herramienta de comunicación publicitaria en los colegios fiscales del cantón Milagro.

Por último, las publicaciones restantes resultan de una ponencia impartida en un Congreso Internacional en Argentina, un capítulo de libro publicado por una editorial española, y un artículo de divulgación científica de una revista ecuatoriana. En cuanto al año de publicación de los distintos estudios, principalmente se ubican en 2018 (6), 2017 (4) y 2019 (4). Tanto en 2015 como en 2016 se publican dos estudios en cada año.

Las limitaciones en el número de estudios encontrados podrían explicarse por la utilización en el motor de búsqueda de términos en exclusiva en castellano y por el intervalo temporal de 5 años. Asimismo, ante la variedad de redes sociales, la inclusión en los términos de búsqueda de su denominación podría ser una vía de incrementar las unidades de análisis.

3.1 Uso de las redes sociales en estudiantes, docentes e instituciones educativas

Los estudios analizados parte en su mayoría de la problemática sobre cuál es la percepción y el uso de las redes sociales por los estudiantes, docentes e incluso unidades educativas. Así como su repercusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y rendimiento académico.

En el estudio de Santillán, Molina, Molina, Rocha, Guerrero, Vásconez y Llanga (2017) contextualizado en tres universidades del Ecuador (UEB, UNACH y ESPOCH) concluyeron que el 86,1% de los estudiantes encuestados utilizan las redes sociales como un medio para desarrollar o estar comunicado con las actividades escolares. Reconocen incluso que la utilización de las redes sociales se relaciona con el rendimiento académico. En esta línea, Hermann, Apolo y Molano (2019) en su investigación con 396 estudiantes en Quito (Ecuador) refleja que el 98 % de la muestra utiliza una red social, y además, el 80 % mencionan que las usan con un fin educativo. De ese porcentaje el 29 % creen que son importante en un grado alto y muy alto en su proceso de aprendizaje.

Arrobo, Suing y Carrión (2018) tras una encuesta en estudiantes y docentes de Escuelas de Comunicación de tres universidades del Ecuador:

PUCE – Sede Ibarra, PUCE Sede Santo Domingo y Universidad Técnica Particular de Loja, admitieron la presencia de las redes sociales en la relación docente-estudiante desde un punto de vista académico.

Sin embargo, Flores, Chancusig, Cadena y Montaluisa (2017) en su investigación con estudiantes de la Universidad Técnica de Cotopaxi, solamente el 28% utiliza las redes sociales como una herramienta con fines académicos frente al 52% que las usa para actividades de ocio.

Delgado, Paredes, Plaza y Gualpa (2018) en su investigación realizada a un total de treinta y ocho estudiantes de una Unidad Educativa de la Ciudad de Cuenca, obtuvieron que la mayor parte de estudiantes (65,79%) utilizan las redes sociales para chatear. Solo un pequeño porcentaje (18.42%) las usan para fines educativos.

En esta línea, Hi Fong (2015) en su estudio realizado a 40 docentes de la Universidad Casa Grande, mencionaron que los docentes al momento de hablar de las redes sociales implementadas a la educación demostraron escaso interés en la incorporación al proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, Paredes (2018) señala que la mayor parte de los estudiantes utilizan las redes fuera de un contexto educativo más para el ocio. Los docentes las utilizan poco a casi nada para un fin educativo.

Entre las experiencias que estudiaron Barros y Martínez (2018) en el uso de las redes sociales para uso académico y su repercusión en las evaluaciones, concluyeron que los estudiantes de educación superior de la Universidad de Guayaquil, presentaban notas más altas al incluir las redes sociales en metodologías de enseñanza como *Flipped Classroom,* en comparación con los otros estudiantes que nos las incorporaron.

Igualmente, Ortega, Peñafiel, Paredes y Torres (2015) realizan un estudio con el fin de analizar el impacto de Facebook en el ámbito educativo. Los resultados del estudio reflejaron que el uso de Facebook como herramienta educativa tiene un gran potencial, que afecta positivamente al rendimiento académico, y se facilitó el acceso a materiales para complementar el aprendizaje.

Con relación al uso de las redes sociales en las instituciones educativas como política institucional, Liberio y Liberio (2019) realizaron una

investigación en colegios fiscales del cantón Milagro-Ecuador, concluyendo la importancia de su uso para fomentar una cultura digital en la unidad educativa, pues permiten cuidar, velar y mejorar la identidad de los colegios, mejorar la atención al público y a los actores educativos.

3.2. Temas desarrollados por los autores

Las temáticas que más usualmente han sido desarrolladas en las publicaciones encontradas tratan sobre el uso de las redes sociales en la educación como se apunta en el acápite anterior, la percepción de los profesores y estudiantes acerca de su presencia en contexto educativo, su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje; así como distintas experiencias en la utilización de las redes sociales en el proceso de enseñanza, el desarrollo de competencias digitales y su importancia en el aprendizaje de una lengua.

En el análisis realizado es recurrente la presencia en el discurso del uso de redes sociales en la educación con una oportunidad para el desarrollo de competencias, y como vía para la innovación. En este sentido, Suasnabas, Olivero, Morán y Schreiber (2016) mencionan que en las Universidades del Ecuador las redes sociales deben formar parte de su vida cotidiana, pues facilitan la comunicación, el trabajo colaborativo y cooperativo según los datos que obtienen. Además, consideran que las propias universidades deben ser promotoras de cambios e innovación.

Esta capacidad trasformadora es mencionada por Hidalgo, Hidalgo y Hidalgo (2017), pues el uso de las redes sociales permite transformar el proceso de enseñanza aprendizaje y hacerlo más participativo. Incluso se han constituido en una herramienta con la que cuestionar el sistema tradicional actual ante las nuevas necesidades existentes (Evangelista, 2019). La innovación que defienden Téllez y Trujillo (2018) va de la mano con la posibilidad de favorecer la comunicación y participación colaborativa entre los estudiantes.

Respecto a la percepción y predisposición de los jóvenes en el uso de las redes sociales, Hermann, Apolo y Molano (2019) señalan según los resultados arrojados en su estudio, la buena afinidad hacia las redes sociales, quienes las entienden incluso como un entorno formativo y de

aprendizaje. En esta misma línea, Mero, Merchán y Mackenzie (2018) coinciden en esa misma conclusión.

Esta tendencia parece no seguirse en el caso de los profesores, como evidencia los estudios de Hi Fong (2015), Paredes (2018) y Paredes (2016), al reflejar por el contrario el escepticismo que mencionan en su implementación en la mayoría de los estudios analizados. Incluso, esta disonancia entre la percepción del estudiante y el profesor respecto al uso de las redes sociales en la educación parece suponer según actitud de desafección y distancia con la metodología se enseñanza de estos últimos (Mendoza, Moreno y Aguilera, 2017).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo que persiguió esta investigación fue la de conocer el estado de la investigación académica sobre redes sociales y educación en Ecuador en el margen de 2015 a 2019, así como las temáticas más tratadas y poder valorar la etapa de domesticación tecnológica que reflejan.

Así la cantidad de publicaciones que se pudieron recoger fueron escasas con tan solo 18 publicaciones. Podría explicarse esta cantidad además de los motivos señalados anteriormente en cuanto al idioma y a las palabras seleccionadas en el motor de búsqueda del metabuscador, por la escasa cultura de redes sociales como herramienta educativa por parte del profesorado en los distintos niveles, según las publicaciones analizadas. Bajo interés que comparte el docente universitario ecuatoriano en la línea por lo señalado por Pérez, Rebollo-Catalán, y García-Pérez (2016).

Entre las temáticas y conclusiones que son tratadas por las publicaciones analizadas se enumeran las siguientes:

- La percepción y predisposición de los profesores y estudiantes acerca de su presencia en contexto educativo y fuera.
- El uso de las redes sociales por los estudiantes y profesores.
- Su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje y rendimiento académico.

- Experiencias en la utilización de las redes sociales en el proceso de enseñanza.
- Su importancia en el aprendizaje de una lengua.
- La importancia de las redes sociales para la innovación en educación.
- El desarrollo de competencias digitales a través del uso de redes sociales.

Las más recurrentes fueron la: a), b), f) y g). Sería interesante en el futuro abordar temáticas como las siguientes según los estudios analizados:

- Perfil socioeconómico de los estudiantes que las utilizan en su vida cotidiana.
- Investigaciones en las áreas rurales donde la accesibilidad tecnológica que requiere la red social es más limitada.
- La actualización del profesorado en la utilización de estas herramientas de la web 2.0.
- Las formas en que utilizan las redes sociales los jóvenes para poder desarrollar actividades educativas.
- El lenguaje que utilizan los estudiantes en las redes sociales cuando desarrollan actividades formativas.
- Tipos de redes sociales que suelen utilizar y la finalidad.

Por último, respecto a las etapas de domesticación tecnológica que se comprueba en los estudios, se percibe una disonancia entre los jóvenes y los profesores fundamentalmente. Los jóvenes utilizan las redes sociales en su vida cotidiana, más para el ocio que para el desarrollo de actividades educativas en la mayoría de los estudios. Sin embargo, el profesorado se percibe más escéptico respecto a su uso, y desconectado de las posibilidades formativas que ofrecen las redes sociales. Estas reflexiones podrían explicar que mientras los estudiantes se encuentran en una etapa más cercana a la objetivación o apropiación, los profesores se encuentran en la mayoría de los casos en una etapa que varía de la

incorporación a la objetivación en el uso de las redes sociales en la educación.

5. REFERENCIAS

Arrobo, J., Suing, A., y Carrión, N. (2018). Redes sociales y su interacción entre docentes y estudiantes: Caso Ecuador. Egregius.

Balseca, F. (2018). Influencia de las redes sociales en los hábitos de estudio de los estudiantes de 8vo, 9no y 10mo año de Educación General Básica en el Colegio "Alangasí" de la ciudad de Quito en el año lectivo 2016-2017. [Tesis de licenciatura].Universidad central del Ecuador. https://bit.ly/3r3xuOz

Barros, V., y Martínez, M. (2018). Aula invertida en la enseñanza de Álgebra en la educación superior. Espirales revista multidisciplinaria de investigación, 2(13). https://bit.ly/3vMe0Sc

Buxarrais, M. (2016). Redes sociales y educación. Education in the Knowledge Society, 17(2), 15-20. https://bit.ly/3tFbgE9

Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M. del C., y Yanes, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. Revista De Educación a Distancia, 1(51). 15-11. https://bit.ly/3tDTKjz

Camas, L., Valero, A., y Vendrell, M. (2018). Hackeando memes: cultura democrática, redes sociales y educación. Espiral. Cuadernos del profesorado, 11(23), 120-129. https://bit.ly/3eULHLi

Delgado, C., Paredes, A., Plaza, J., y Gualpa, G. (2018). Impacto de las redes sociales en el contexto educativo. Polo del Conocimiento, 3(8), 685-696. https://bit.ly/3vHiuJI

El telégrafo. (2019, 5 de junio). Las redes sociales construyen aprendizaje en un aula de clase.https://bit.ly/390LfY3

Engen, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, (61), 9-19.

Evangelista, P. (2019). Uso de Redes Sociales como herramienta pedagógica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel bachillerato [Tesis de maestría], Universidad Casa Grande. https://bit.ly/3f1cYMe

Flores, G., Chancusig, J., Cadena, J., y Montaluisa, R. (2017). La influencia de las redes sociales en los estudiantes universitarios. Boletín Redipe, 6(4), 56-65. https://bit.ly/3lBsOOY

Fueyo Gutiérrez, Aquilina, y Mª Braga Blanco, Gloria, y Fano Méndez, Santiago (2015). Redes sociales y educación: el análisis socio-político como asignatura pendiente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 29(1),119-129 ISSN: 0213-8646. https://bit.ly/2NyX0NQ

Gómez, K. y Marín, J. (2017) Impacto que generan las redes sociales en la conducta del adolescente y en sus relaciones interpersonales en Iberoamérica los últimos 10 años. [Tesis de grado] Universidad Cooperativa de Colombia. https://bit.ly/3sh7ZdO

González, C., y Muñoz, L. (2016). Redes Sociales su impacto en la Educación Superior: Caso de estudio Universidad Tecnológica de Panamá. Campus Virtuales, 5(1), 84-90. https://bit.ly/3r5gg3s

Guamán, E., Cruz, L., y Espinoza, E. (2018). Las redes sociales y rendimiento académico. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 1(3), 38-44. https://bit.ly/3f7zWky

Hermann, A., Apolo, D., y Molano, M. (2019). Reflexiones y Perspectivas sobre los Usos de las Redes Sociales en Educación. Un Estudio de Caso en Quito-Ecuador. Información tecnológica, 30(1), 215-224. https://bit.ly/3r6r4hI

Hi Fong, M. (2015). El uso de las redes sociales en el aprendizaje. [Tesis de Maestría] Universidad Casa Grande. https://bit.ly/3cU9dFw

Hidalgo, B., Hidalgo, D., y Hidalgo, I. (2017). El impacto de las redes sociales como herramientas de comunicación, interacción y colaboración en el proceso enseñanza aprendizaje en la educación superior. SATHIRI, 12(1), 104-113. https://bit.ly/30Y9MZq

IAB Spain (2017). Estudio anual redes sociales 2017. https://bit.ly/3tBVBWj

Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC]. (2018).Encuesta Multipropósito - TIC 2018. https://bit.ly/3sUXNYW

Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2000). Foundations of behavioral research (4th ed.). New York: Holt, Rinehart y Winston.

Lara, F. (2019). Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. Arte, individuo y sociedad, 31(1), 9-26. https://doi.org/10.5209/ARIS.58256

Lara, F. (en prensa). Competencias digitales para el Sumak Kawsay: hacia una domesticación tecnológica desde la conciencia. Revista: Foro de educación.

Liberio, R., y Liberio, R. (2019). Uso de las redes sociales como herramienta de comunicación publicitaria en los colegios fiscales del cantón Milagro [Tesis de Licenciatura] Universidad estatal de Milagro. https://bit.ly/3s8oclF

Marín, V., y Cabero, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(2), 25-33. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.24248

Medina, H., Lagunes, A., y Torres, C. (2018). Percepciones de Estudiantes de Nivel Secundaria sobre el uso de las TIC en su Clase de Ciencias. Información tecnológica, 29(4), 259-266. https://bit.ly/3eYrS5S

Mendoza, K. Z. V., Romero, I. R. C., y Aguilera, P. M. (2017). Aplicación de redes sociales para el aprendizaje de una lengua extranjera. Dominio de las Ciencias, 3(2), 391-404. https://bit.ly/3tEW5eb

Mero, K., Merchán, E., y Mackenzie, A. (2018). Las redes sociales y su importancia en la educación superior. Opuntia Brava, 9(4), 284-298. https://bit.ly/3eY9PN9

Ortiz, G., Peñafiel, G. A., Paredes, L., y Torres, G. (2015). Análisis del impacto del uso de Facebook como herramienta educativa en los cursos de educación continua de la Escuela de Calificación y Perfeccionamiento de la Armada del Ecuador. Revista Tecnológica-ESPOL, 28(5). https://bit.ly/3tD4Wgs

Paredes, G. (2016). Influencia de las redes sociales en el desempeño educativo de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Central del Ecuador 2015 [Tesis de Maestría] Universidad Central del Ecuador. https://bit.ly/30ZNq9Y

Paredes, W. (2018). Buenas prácticas en el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en universidades ecuatorianas. Ciencia, docencia y tecnología, (57), 176-200. https://bit.ly/2QlFwFL

Pérez, R. G., Rebollo-Catalán, Á., y García-Pérez, F. F. (2016). Relación entre las preferencias de formación del profesorado y su competencia digital en las redes sociales. Bordón. Revista de pedagogía, 68(2), 137-153.

Rissoan, R. (2016). Redes sociales: comprender y dominar las nuevas herramientas de comunicación. Ediciones ENI. https://bit.ly/3c2UVTR

Romo, A. (2018). 23 Ventajas y Desventajas de las Redes Sociales en 2018. NeoAttack. https://bit.ly/3s5ObtT

Ruiz, C. (2016). Redes Sociales y Educación Universitaria. Paradígma, 37(1), 232-256. https://bit.ly/3c0JNaa

Santillán, J., Molina, A., Molina, F., Rocha, C., Guerrero, K., Vásconez, F., y Llanga, A. (2017). Redes sociales y el rendimiento académico, caso de estudio ESPOCH, UNACH, UEB-Universidades Ecuatorianas. In IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula (La Plata, 2017). https://bit.ly/3r5kGqX

Suasnabas, L., Olivero, F., Morán, M y Schreiber, M. (2016). Uso de redes sociales para actividades académicas colaborativas en la educación universitaria ecuatoriana. SATHIRI, (10), 145-156. https://bit.ly/2OWfJUd

Tejada, E., Castaño, C. y Romero, A. (2019). Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. https://bit.ly/30YhLFY

Téllez, M. N. B., y Trujillo, E. P. P. (2018). Las redes sociales en el contexto académico universitario. Desafíos al docente. Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 18(1), 83-101. https://bit.ly/3s8Y8Xz

UNESCO (2008). Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting. Paris: International UNESCO

NECESIDAD EDUCATIVA: LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL

EVA ORDÓÑEZ OLMEDO
Universidad Loyola Andalucía

NOELIA GUTIÉRREZ MARTÍN
Universidad Católica de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

El cambio o transformación digital acelerado por la pandemia Covid-19 es un proceso global de reconstrucción de las empresas y organizaciones. No es simplemente una adaptación tecnológica, es un proceso completo y complejo que abarca desde la reinterpretación del plan de negocio hasta el desarrollo de las nuevas aptitudes en la plantilla, obteniendo como resultado nuevas técnicas y habilidades, todo ello basado en una cultura emprendedora y con la adquisición de nuevas competencias. Este proceso de digitalización no ha surgido a partir de 2020 como consecuencia de la pandemia COVID-19, puesto que había muchas organizaciones que ya se habían preocupado por la incorporación de la innovación tecnológica (Jorge Vázquez, Nañez-Alonso, Sanz-Bas, & Chivite-Cebolla, 2019);(García-Peñalvo, 2020), sin embargo, ha sido en esta época cuando se ha puesto de relieve la importancia de la transformación digital, acelerándose e implantándose a gran velocidad, en cierto modo, por la gran necesidad de evitar un "vacío" en la formación de los estudiantes durante su escolarización o estudios superiores, estamos frente a uno de los retos más desafiantes en los que se ha visto inmersos nuestra comunidad educativa.

La vertiginosa digitalización de la enseñanza sufrida por los centros educativos en el último año para poder dar respuesta a una situación delicada debida a la alerta sanitaria ha demostrado la importancia de adaptar metodología y procesos a una sociedad que tiene unas nuevas

necesidades y costumbres. Aunque esta transformación se haya realizado a una velocidad que quizás no ha permitido afianzar los distintos pasos llevados a cabo, las ventajas y oportunidades observadas han sido de tal importancia y relevancia que en la vuelta a la normalidad la tendencia es proseguir con este tipo de procesos y asentarlos dentro de las organizaciones educativas.

En el curso 2020-2021 nos hemos encontrado con la posibilidad de seguir avanzando con estos procesos de digitalización debido a los frecuentes confinamientos de alumnos e incluso, clases completas, pero se ha empezado a contraponer la digitalización frente a la presencialidad, tratándolos como si fueran conceptos contrapuestos y buscando las ventajas y desventajas de cada uno. No obstante, una línea de futuro prometedora puede ser aquella en la que la digitalización de la enseñanza no sea óbice para la presencialidad, sino que ambas se complementen aumentando por tanto la calidad de la enseñanza ofrecida y la capacitación en distintas competencias, entre ellas las digitales, tan necesarias para un alumnado del siglo XXI, nativo digital y el cual está acostumbrado al uso de herramientas digitales en todos los ámbitos de su vida.

El desconocimiento, el miedo al cambio y los mitos en torno a la transformación digital hacen que los centros educativos muestren cierto rechazo cuando escuchan hablar de este nuevo concepto. La consecuencia es que muchos colegios e instituciones educativas continúan con procesos de trabajo obsoletos y poco rentables. Así lo demuestra un estudio del *Massachusetts Institute of Technology* (Weill & Woerner, 2018), que afirma que las empresas más tecnológicas son más rentables. Antes de la pandemia solo el 14% de las empresas españolas tenían un plan de digitalización. Por suerte o necesidad, en el ámbito educativo cada día que se avanza se aumenta este tipo de centros.

La digitalización ofrece un enorme potencial para ganar competitividad en un mundo cada vez más tecnológico. Esta ventaja competitiva puede venir apoyada en varias razones como puede ser la mejora de la calidad de la enseñanza, la posibilidad de realizar procesos que en otros casos no se podrían como son laboratorios virtuales cuyo coste físico sería muy superior o incluso imposible por los materiales utilizados, o la posibilidad de clases magistrales con expertos de cualquier parte del

mundo; o el medio para poder extender la participación del alumnado no solo al centro que puede asistir presencialmente sino a cualquiera que le interese, sea cual sea su posición geográfica en ese momento.

El concepto de transformación digital educativa según (Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía, 2020), incluye un conjunto de actuaciones orientadas a la mejora y modernización de los procesos, los procedimientos, los hábitos y comportamientos de las organizaciones educativas y de las personas que, haciendo uso de las tecnologías digitales, mejoren su capacidad de hacer frente a los retos de la sociedad actual.

1.1. Digitalización en los centros educativos

La transformación digital se puede definir como la integración de las nuevas tecnologías en todas las áreas de una empresa para cambiar su forma de funcionar. A nivel educativo, esta digitalización se puede ejemplificar con la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula; facilitando el proceso de enseñanza - aprendizaje y aportando e integrando recursos para dar una óptima respuesta a la Atención a la Diversidad. Facilitando la adaptación de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) para la creación de app que refuercen los contenidos impartidos o ayuden a su adquisición, haciendo inclusión de estas en los planes de estudios. Y, por último, pero no menos importante, la valorización de las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) ya que son las herramientas tecnológicas que no solo comunican, sino que crean tendencias y transforman el entorno y, a nivel personal, ayudan a la autodeterminación y a la consecución real de los valores personales en acciones con un objetivo de incidencia social y autorrealización personal.

En esta línea, es importante reseñar el empoderamiento que Google ha ofrecido a los centros para abarcar los tres niveles mencionados anteriormente, mediante la ***G Suite*** **para educación** una combinación de aplicaciones fáciles de usar y fomenta la colaboración entre estudiantes y profesores. Los profesores pueden crear una clase (classroom) y enumerar aplicaciones educativas, como tareas en unos pocos clics. Pueden agregar estudiantes por nombre o enviarles un código para unirse.

Además del correo Gmail ya conocido, las funciones para trabajar documentos, cálculo, traducciones, libros, blogger, búsqueda en la red, almacenamiento en la nube de Drive, las siete mejores herramientas educativas que ofrece son:

- 1. Presentaciones en línea – Google Slides.
- 2. Exámenes y encuestas – Google forms.
- 3. Feria de las Ciencias – Google Science Fair.
- 4. Acompañamiento para las clases de geografía – Google Maps.
- 5. Un viaje virtual a los confines del mundo – Google Earth.
- 6. Videos de alta calidad sobre temas imaginables – YouTube.
- 7. El mundo del arte – Google Cultural Institute (En inglés).

Es relevante, hacer mención que Google se instalará en Málaga (España) con su centro de excelencia para la ciberseguridad y va a fortalecer el crecimiento de la innovación. Ya existe el primer centro público educativo español con certificación de Google, es el colegio de Educación Infantil y Primaria Maestro Monreal de Ricla, un municipio de Zaragoza; la intención es a corto y medio plazo que se unan muchos más centros.

1.2. NECESIDAD EDUCATIVA SEGÚN LA ONU

En septiembre de 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) propuso una serie de metas a cumplir en los próximos quince años con el objeto de un desarrollo sostenible. Estos son los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y son 17. En la Agenda 2030 se recoge un plan de acción que permita la consecución de estos objetivos. Cada una de las acciones recogidas en la Agenda 2030 se orienta a la consecución de uno de los ODS. El primero de estos dos objetivos en los que mayor relación guarda la temática investigada es el ODS 4; cuyo objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de

aprendizaje durante toda la vida para todos" en él se trata la importancia de la educación de calidad en todos los niveles que los prepare para un acceso al empleo de forma inclusiva, segura y con el mayor número de competencias adquiridas posibles, pero asegurando ciertos mínimos. La inclusión de tecnologías innovadoras dentro del proceso educativo puede ser una herramienta clave a la hora de impulsar una educación de calidad e inclusiva, ya que pueden ser un bastón de apoyo para hacer llegar la educación a personas con dificultades para acceder a la educación tradicional, convirtiéndola por tanto en más accesible.

Por otra parte, nos encontramos con el ODS 9, "Industria, Innovación e Infraestructura", que remarca la importancia de la innovación en los procesos de forma que sean más eficaces, y, sobre todo, que esta innovación no se convierta en un elemento que acrecenté la brecha digital existente entre países, sino que se ofrezcan herramientas a las que puedan tener acceso en casi cualquier parte del planeta y sin necesidad de que tengan un poder adquisitivo alto.

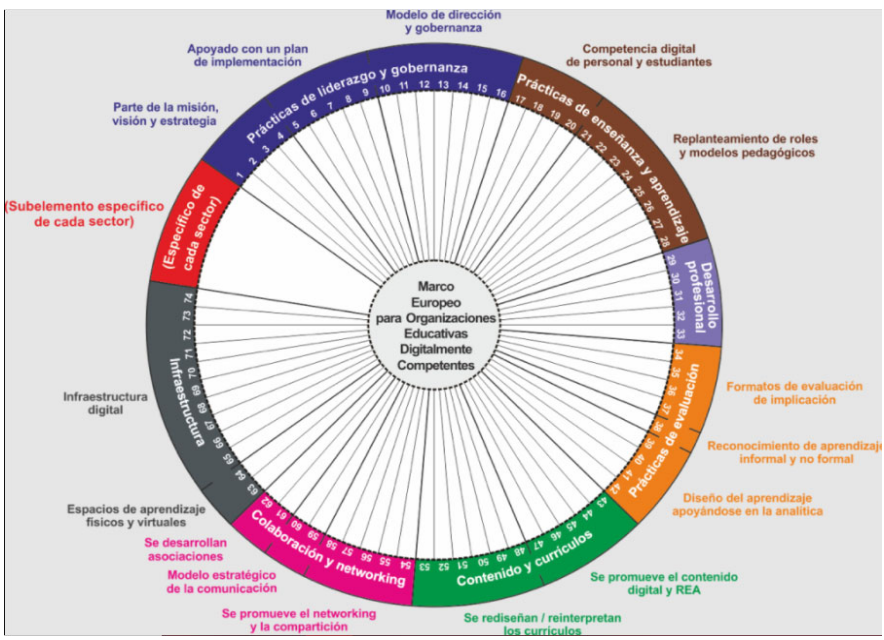
Cuando se habla de aplicar las TIC para la mejora de procesos en un centro educativo, no se trata simplemente de comprar ordenadores más potentes o Tablet para el alumnado, ni siquiera es almacenar datos en la nube o instalar un *Enterprise Resource Planning*, que significa "sistema de planificación de recursos empresariales". Sino que se trata de un cambio en la mentalidad de los directivos y en los docentes que forman la red profesional. Es una apuesta de futuro hacia nuevos métodos de trabajo que aprovechen todo el potencial de la digitalización. La aplicación de las TIC en una institución educativa debe llevar a una disrupción, a una nueva concepción de los procesos que se tienen lugar en la institución de forma que sean óptimos en cuanto a recursos y calidad.

La transformación digital implica una serie de cambios profundos y coordinados en la cultura, la plantilla y la tecnología que permiten nuevos modelos educativos y operativos de cara a transformar las operaciones, las direcciones estratégicas y la propuesta de valor de una institución (Grajek & Reinitz, 2019).

El hecho de que accedan a las aulas, estudiantes nacidos en la era digital, no parece condición suficiente para suponer que cuentan con las competencias tecnológicas que demanda la sociedad actual (Álvarez-Sigüenza, 2019), y que, sin embargo, les serán demandadas en una sociedad altamente digitalizada y en la que la adquisición de competencias digitales se valora no sólo muy positivamente, sino que es casi imprescindible.

El establecimiento de una serie de guías o recomendaciones para comenzar un proceso de transformación digital en el ámbito educativo no es una preocupación nueva, sino que ya la Comisión Europea, es consciente de la importancia de aplicar la innovación tecnológica a la educación respondiendo al cambio social en el que la tecnología ocupa cada vez una parte más importante de la vida de los alumnos, redactó el marco DigCompOrg (2018), en el que se establecen siete elementos clave y quince subelementos, figura 1, que son comunes a todos los sectores educativos.

***FIGURA 2**. Marco DigCompOrg*



Fuente: https://cutt.ly/6nVTK0K

2. OBJETIVOS

El objetivo principal (OP) planteado en esta investigación es:

- OP.- Elaborar una guía sobre transformación digital.
  - Esta propuesta estará adaptada a la realidad específica de los centros educativos y podrá ser utilizada como referencia a la hora de abordar proyectos de transformación digital en instituciones educativas y permitirá tener a los responsables unas expectativas realistas en cuanto a costes, beneficios y limitaciones que se pueden encontrar. Para la consecución de este objetivo general se requiere de otros objetivos específicos (OE) que se enumeran a continuación:
- OE1. Conocer los procesos que se requieren en un centro educativo para conseguir una óptima transformación digital.
- OE2. Diseñar un cuestionario para analizar los intereses y las demandas que nos ayuden a completar este proceso de adaptación a las necesidades del siglo XXI.

Tanto la guía como el cuestionario que se pretenden obtener deben tener en cuenta aspectos claves tales como el tipo de enseñanza, la dimensión del centro educativo o la necesidad de interconexión con otro centro; ya que estas tres características condicionan claramente los proyectos de transformación de este tipo de centros.

3. METODOLOGÍA

3.2. Identificación de procesos de un centro educativo

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) apuesta por la integración de las nuevas tecnologías, la innovación metodológica en el currículum educativo y propone cambios significativos respecto a las metodologías (Rué, 2007). Por tanto, las nuevas estrategias metodológicas como el Aprendizaje por Indagación, el Flipped Classroom, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo y la Gamificación, combinadas de manera adecuada con las TIC, reflejan un aumento

del interés y la motivación por parte del alumnado. No se puede olvidar que el alumnado actual son nativos digitales (Prensky, 2010) por lo que la incorporación de las nuevas tecnologías dentro de un proceso educativo responde a una tendencia natural en la que se integren este tipo de tecnologías en todos los ámbitos de su vida. Todas estas técnicas metodológicas deben abrirse paso frente a la transmisión tradicional de contenidos como son la clase magistral, preguntas unidireccionales del docente al alumnado y viceversa, o apuntes escritos… Además, el profesor debe plantear una metodología en la que el alumnado tome protagonismo, y donde el rol del docente pasa a ser guía y facilitador del proceso enseñanza aprendizaje (Amores-Valencia, 2020). A pesar de ser el primer ámbito en el que se suele trabajar a la hora de transformar digitalmente una institución educativa, no hay que perder la vista en que existen más procesos que se llevan a cabo dentro de una organización de este tipo y que abarcan desde procesos administrativos, de gestión de alumno, infraestructuras, etc.

Como primera fase de cualquier proyecto de integración de nuevas tecnologías en una institución hay que identificar las necesidades, el proceso o producto que se pretende transformar o en el que se desea innovar. En los centros educativos nos vamos a centrar siempre en procesos, y el objetivo será reconocer aquellos en los que se pueda realizar una innovación para que su eficacia, productividad o calidad mejore sensiblemente.

Se propone en este documento, siguiendo las pautas de Santa-Isabel (2016) las siguientes categorías en las que se puede englobar todos los procesos o productos llevados a cabo dentro de un centro educativo, y por tanto susceptibles de innovación.

a. **Infraestructura y equipamiento.** Dentro de esta categoría se recogería todos los relacionados con las infraestructuras y equipamiento tecnológico del centro educativo. Seguidamente, se hace sugerencia de los más relevantes:

1. Ordenadores, impresoras y escáneres para profesores en salas de acceso libre.

2. Pizarras digitales en todas las aulas de clase.

3. Aulas digitales (Pizarra Interactiva Digital (PDI), proyector y ordenador de aula).

4. Salas de ordenadores conectados en red para que los utilicen libremente los alumnos.

5. Conexión a banda ancha.

6. Servicio de conexión inalámbrica (WIFI) con Internet en todo el Centro, a disposición de estudiantes y profesores.

7. Servicios de intranet y plataforma educativa virtual.

8. Repositorios para guardar los trabajos del alumnado, documentación, software y cualquier información que sea considerada de interés: servidores comunes, ordenadores en red, plataformas, discos duros externos, etc.

b. **Servidores comunes:** servidor de archivo, servidor de correo o de fax, servidor de impresión, servidor de telefonía, servidor Proxy, servidor Web, servidor de base de datos.

c. Herramientas TIC en el aula.

1. Recursos de comunicación existentes (correo electrónico, escritorios, página Web del Centro, etc.) utilizadas para mejorar la comunicación interna y externa en el Centro.

2. Dispositivos de realidad virtual / realidad aumentada.

3. Impresoras 3D para la creación de modelos.

4. Dispositivos móviles:

– Tabletas.
– Teléfonos inteligentes.
– Portátiles.
– PDA (Asistente Personal Digital).

d. **Metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.** Se puede llevar a cabo en la práctica educativa cualquier tipo de metodología, no obstante, lo recomendable es una metodología activa, en la que el alumnado sea el protagonista e interaccione con sus compañeros. El rol del docente debe ser de guía y fomentar los principios educativos: aprendizaje significativo, interacción con el medio, etc.

   En esta línea, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha modificado la metodología docente, pasando, así, de un proceso educativo centrado en el contenido para pasar a un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el análisis, la identificación de los recursos conceptuales y la resolución de los problemas o casos planteados.

e. **Capacitación del personal en competencias digitales.** La capacitación didáctica y tecnológica del profesorado se está convirtiendo en un imperativo para hacer frente a las nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en escenarios virtuales y/o con el apoyo de herramientas tecnológicas (Del Moral y Villalustre, 2012). Es decir, es saber utilizar la tecnología de manera eficaz y supone un compendio de destrezas, habilidades y actitudes ante diferentes áreas y dimensiones de conocimiento (Vázquez-Cano, 2015). En este sentido, la competencia digital se incluye en los listados competenciales de las diferentes instituciones oficiales (OCDE, 2005; Comisión Europea, 2006, 2016; INTEF, 2017). La importancia de la capacitación de los docentes en competencias digitales se ha descubierto de tal importancia que está siendo uno de los ejes de trabajo propuestas por los organismos públicos como puede ser el Ministerio de Educación en España con su proyecto Educa en Digital.

f. **Gestión Académica.** Dentro de la gestión académica se pueden recoger todos aquellos procesos en los que se registra toda la información de la relación entre el alumnado y el centro, gestionando, por ejemplo, su matrícula, sus notas, etc.

Conseguir que toda la información quede registrada, y que sea en un sistema robusto y confiable debe ser una prioridad. La implantación de un *Student Information System* (SIS) es uno de los proyectos de transformación digital más habituales y a la vez más complejos. También puede acometer de manera parcial, y dotar de una herramienta tecnológica diversos procesos como puede ser la gestión de prácticas, o de títulos. La reducción de la necesidad de presencialidad es otro de las líneas de trabajo en los proyectos que se tratan de la digitalización de este tipo de procesos.

g. **Adaptación de aulas y espacios del centro.** La adaptación de los espacios del centro de forma que sean más accesibles es una de las mejoras más importantes que puede y debe realizar un centro. Para ello, no solo puede eliminar barreras arquitectónicas, sino que también puede dotar las aulas con equipos que favorezcan el aprendizaje por parte de los alumnos con alguna necesidad, tales como *screen readers.*

h. **Gestión y planificación docente**. Los procesos y procedimientos de gestión y planificación docente en los cuales se gestiona tanto el currículum docente e investigador de los profesores, sus carreras profesionales, y la asignación docente de los mismos pueden ser objeto de reflexión y mejora, por ejemplo, con la implantación de herramientas de gestión de recursos humanos, o de gestión de horarios.

i. **Analítica de Datos**. Todos los procesos que se realizan en un centro educativo dejan un rastro en forma de datos, desde los que señalan el progreso que va realizando un alumno en una asignatura hasta los datos económicos del centro. Acceder de forma sencilla a esos datos y poder trabajar con ellos de forma que se puedan extraer conclusiones y predicciones sobre posibles escenarios futuros es una herramienta de inestimable valor a la hora de dirigir un centro educativo. Por ello, determinar qué valores son medibles y pueden ser de interés, y posteriormente la implantación de aplicaciones de analítica

de datos, son dos ejemplos de innovaciones que se pueden realizar en este ámbito.

j. **Administración del centro**. En esta categoría se encuadran actividades tales como la contabilidad, la gestión de recursos humanos, las compras, gestión de la imagen del centro con redes sociales, prensa, etc. La diferente naturaleza de estas actividades hace que las propuestas de innovación sean diversas, comprendiendo desde la implantación de herramientas de gestión contable, de gestión de recursos humanos, protocolos de actuación en redes sociales, investigación sobre acciones de mayor impacto, medición de este de las diversas iniciativas, etc.

3.2. MÉTODO

Este es un trabajo empírico-descriptivo en el que se lleva a cabo un estudio de los distintos agentes que forman parte de un centro educativo, las interacciones entre ellos y los procesos que se llevan a cabo, tanto administrativos como docentes, figura 2. Se plantea un estudio de las diferentes tendencias en cada uno de los ámbitos que podían mejorar tanto la calidad de la enseñanza como la eficiencia de los procesos y de los trabajadores. Se establece una escala de cómo las diferentes aplicaciones de nuevas tecnologías a los centros educativos introducían una mejora dentro del mismo, agrupándolas a su vez en ocho grandes bloques, los citados en el apartado anterior.

***FIGURA 2**. Procedimiento del estudio*



Fuente: elaboración propia.

Para la realización de este estudio se realiza en primer lugar, una identificación de los procesos llevados a cabo en los centros educativos definiendo los objetivos propios de cada uno. Posteriormente se agruparon en unas dimensiones que permitían un trabajo y análisis conjunto de estos. Para realizar estas agrupaciones se llevó a cabo un criterio funcional.

El análisis de los procesos que componían cada dimensión, de las posibles metodologías utilizadas y sobre todo de las posibles aplicaciones de nuevas tecnologías a las mismas tuvo como resultado una serie de ítems que cubrían cada una de las dimensiones y que se convertirían en los puntos del cuestionario.

Se otorgó a cada uno de estos ítems una valoración que diera una medida de su importancia dentro de la madurez digital de una institución educativa. Para poder realizar esta valoración se establecieron primero unos baremos en los que se analizaba el impacto en la institución, los grupos implicados, el coste tanto económico como de recursos de su implantación, etc.

A partir de la valoración de estos ítems y del impacto dentro de la transformación digital del centro se crean una serie de indicadores, agrupados en las mismas dimensiones en las que se dividieron los ítems del cuestionario. Estos indicadores ofrecen a las instituciones medidas de la madurez digital que han alcanzado, y lo más importante, pueden conocer aquellos aspectos en los que no han alcanzado una medida de digitalización adecuada y, por tanto, les queda margen de mejora.

La elaboración de la guía a partir de esta información pretende poder aconsejar y conducir a los centros en esas vías de mejora. En base a los indicadores que se pueden obtener como resultado del cuestionario propondría acciones de mejora y, sobre todo, criterios a tener en cuenta a la hora de evaluar distintas opciones de proyectos de transformación digital para que los centros puedan tener mayor información en el momento de tomar una decisión cuando estén valorando posibilidades de digitalización para mejorar su madurez digital. Esta guía, apoyada en el cuestionario que le precede, pretende ser manual que permita a los centros educativos descubrir sus fortalezas y debilidades en lo tocante a las

competencias digitales del mismo, y ofrecer una tutela en el camino de la transición a una institución educativa digitalmente más competente.

Una de las fuentes de referencia pioneras para el diseño del cuestionario ha sido el estudio internacional *Second Information Technology in Education Study* (SITES) llevado a cabo en 26 países dirigido por Pelgrum (2001) en el que se exploraron distintas variables con relación a la utilización de las tecnologías digitales en los centros escolares tanto de Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria, y en particular, sobre los obstáculos que limitan el potencial innovador o integración pedagógica de las TIC obtenidos a través de encuestas a docentes.

Seguidamente se establece el análisis de las dimensiones que componen el cuestionario necesario para la identificación de las necesidades de cada centro educativo. Las dimensiones de análisis son:

- Organización / Estrategia Institucional.
- Ciberseguridad.
- Formación del personal en competencias TIC.
- Apps y servicios para la comunidad educativa.
- Gestión administrativa.
- Tecnologías innovadoras.
- Espacios del centro y equipos.
- Metodologías docentes innovadoras.

Para cubrir el objetivo principal de este estudio, se plantea la elaboración de una guía en la que los centros educativos pueden encontrar indicaciones sobre las distintas aplicaciones de las nuevas tecnologías y los diferentes proyectos de transformación digital que las instituciones educativas pueden llevar a cabo.

A partir de los resultados de la encuesta los centros educativos obtendrían una medida de la madurez digital de la institución, pudiendo obtener además distintas valoraciones referentes a los distintos ámbitos enumerados con anterioridad.

En la guía elaborada en este estudio se interpretan estos indicadores, señalando acciones de mejora para los mismos. Para cada una de las

posibles acciones de mejora se trata de las implicaciones que puede tener, así como los *stakeholders* a los que hay que tener en cuenta según la naturaleza del proyecto.

La guía no trata de aspectos y proyectos concretos sino de vías de mejora según su nivel de madurez, y aspectos en los que poder realizar una digitalización de procesos, tanto administrativos como educativos.

4. CONCLUSIONES

La irrupción de las nuevas tecnologías en la sociedad es un proceso al que no puede ser ajeno la comunidad educativa, y que, por tanto, las instituciones educativas han de integrarse en la nueva corriente de transformación digital que se está llevando a cabo en todos los sectores productivos de la sociedad.

La situación afrontada en la pandemia de la COVID-19 ha puesto en valor la importancia de la transformación digital de todos los sectores, pero en especial de la educación, y sobre todo el estado precario en este aspecto en el que se encontraban algunos centros educativos. Ha quedado patente, por tanto, la necesidad de un proceso de digitalización de estas instituciones, tanto en sus procesos administrativos como educativos, de forma que se les dote de una modernización y resiliencia, que les permita no solo la adaptación a nuevos escenarios y perfiles del alumnado, sino también un incremento de la calidad de la enseñanza y de los procesos que en estos centros se llevan a cabo.

La transformación digital de las instituciones educativas puede abordar diversos y multitud de procesos dentro de las mismas, y aunque normalmente se piense que se reduce a la inclusión de herramientas tecnológicas dentro de la labor docente la innovación tecnológica puede llevarse a cabo en otros ámbitos.

La innovación en las instituciones educativas puede llegar desde la identificación de un proceso en el cual se puede realizar un proyecto de mejora gracias a las nuevas tecnologías, o desde el descubrimiento de una nueva tecnología que pueda ser aplicada a alguno de los procesos que tienen lugar en el centro educativo. Independientemente del origen

de este proyecto, hay que tener muy claro el proceso que va a ser transformado y definir el alcance de este. De que esta definición haya sido hecha correctamente depende de gran manera el éxito del proyecto.

Para definir correctamente un proceso que va a ser objeto de una transformación digital hay que tener en cuenta los siguientes aspectos: la descripción del proceso, de los actores, del objetivo final del proyecto y la obtención de una valoración del estado de partida.

Se ha de establecer una descripción clara de lo que se realiza o de lo que comprende; para ello, hay que invertir tiempo en estudiar este proceso, de forma que se comprenda realmente en qué consiste y qué aporta al centro educativo. Por ejemplo, en el caso de que se pretenda equipar aulas con una tecnología más avanzada para la docencia que se desee impartir en ellas, se ha de definir qué tipos de clases se van a impartir allí (no se necesitará lo mismo para un aula en el que se van a impartir clases teóricas, que en un laboratorio), la capacidad del aula, qué metodologías o técnicas va a utilizar el profesorado… Si lo que se desea es implantar una herramienta de gestión de recursos humanos, habrá de conocerse todas las interacciones que el departamento de recursos humanos realiza con los empleados.

Detectar los principales actores implicados en el proceso, es decir, hacer una relación de aquellos roles que estarán impactados en este proyecto. Siguiendo con los mismos ejemplos anteriores, en el caso de equipar las aulas serían los profesores, los alumnos y los técnicos que van a mantenerlas; y en el de la herramienta de gestión, las personas pertenecientes al departamento de recursos humanos, los empleados de la entidad, y los técnicos que van a realizar el mantenimiento.

Focalizar la atención en el objetivo del proyecto, se ha de visualizar que se quiere conseguir con este proyecto de innovación. Es imprescindible para saber, al final del proyecto, si este ha resultado exitoso, y además dará una idea de los criterios a medir para la evaluación continua de la transformación digital. Si queremos equipar con mejor tecnología un aula puede ser para que sea más accesible, para aumentar la calidad de la enseñanza, o para que el profesor pueda llevar a cabo innovaciones metodológicas en sus enseñanzas. Si se va a implantar una nueva

herramienta de gestión de recursos humanos, el objetivo puede ser agilizar los trámites entre los empleados y el departamento de recursos humanos, o permitir que los empleados no tengan que realizarse presencialmente.

La necesidad de obtener una valoración de la situación actual del centro como punto de partida para cualquier proyecto de transformación digital se presenta como el primer paso a cubrir, y de ahí la importancia de la elaboración del cuestionario, cuya labor de análisis, a pesar de contar con algunas fuentes como el marco *DigCompOrg*, ha sido complicada sobre todo por lo exhaustivo del trabajo y por intentar abarca la diversidad que puede darse en los centros educativos. La obtención de la medida de madurez digital del centro a partir de una serie de indicadores permite al centro realizar una especie de análisis DAFO relativo a la digitalización de la institución en el que ser recojan los puntos fuertes, débiles y las oportunidades de mejora.

La elaboración de la guía se antoja como el complemento para este cuestionario en la que a partir de la cuantificación del estado de digitalización dentro de las distintas áreas se pueda realizar una valoración cualitativa junto con una serie de recomendaciones que les permita a los centros establecer una hoja de ruta para mejorar su madurez digital. Esta tutela o consejo aportado por la guía no tiene la pretensión de que todos los centros educativos haga una misma transición, sino que cada una de las entidades debe adaptar las recomendaciones u orientaciones a la idiosincrasia del centro y de la comunidad educativa que en torno a él se ha creado, de forma que la transformación digital no sea un elemento ajeno a dicha comunidad, sino que esta se encuentre integrada en el proceso para que este tenga el mayor éxito posible.

5. REFERENCIAS

Amores-Valencia, A. (2020). Propuestas didácticas para Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Digital Docente, 5*(17), 19-20. Obtenido de https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/17/files/assets/basic-html/page-19.html

Comisión Europea (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía. (31 de Julio de 2020). Instrucción de 31 de julio, de la dirección general de formación del profesorado e innovación educativa, sobre medidas de transformación digital educativa en los centros docentes públicos en el curso 2020/2021.

Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 9*(1), 36-50.

European Commission. (13 diciembre 2018). *DigCompOrg Conceptual Framework.* Consultado en junio de 2021. https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg/framework

Grajek, S., & Reinitz, B. (2019). Getting Ready for digital Transformation: Change your Culture, Workforce, and Technology. EDUCAUSE. https://er.educause.edu/articles/2019/7/getting-ready-for-digital-transformation-change-your-culture-workforce-and-technology

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes.* Obtenido de http://educalab.es/intef/digcomp/digcomporg

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Narcea Ediciones.

Santa-Isabel, F.J. (2016). *Aplicaciones de las TIC para la mejora continua de un centro de educación de personas adultas. Estudio de caso del centro de educación de personas adultas San Idelfonso-La Granja.* [Tesis inédita]. UNED.

Vázquez-Cano, E. (2015). El reto de la formación docente para el uso de dispositivos digitales móviles en la Educación Superior. *Perspectiva Educacional, 54*(1), 149-162.

Weill, P., & Woerner, S. L. (2018). Is your company ready for a digital future? *MIT Sloan Management Review*, *59*(2), 21-25.

INTERNET COMO ESPACIO RELACIONAL: EDUCAR EN Y PARA LA CIBER SOCIEDAD

PATRICIA ALONSO RUIDO
Universidad de Santiago de Compostela (España)
ROSANA MARTÍNEZ ROMÁN
Universidad de Vigo (España)
YOLANDA RODRÍGUEZ CASTRO
Universidad de Vigo (España)

1. INTRODUCCIÓN

La generalización del acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS), el boom de Internet y la abrumadora irrupción de las Redes Sociales han generado grandes cambios en las dinámicas sociales. En la actualidad, es casi impensable la vida sin internet porque supone un espacio de interacción totalmente normalizados. Especialmente en las vidas de los y las más jóvenes, que llevan al plano virtual sus actividades de ocio, culturares o de interacción social (Doorn, 2011).

La virtualidad no solo proporciona plataformas de comunicación sencillas, inmediatas y gratuitas, sino que ofrece constantemente múltiples y novedosas vías para establecer y gestionar nuestras relaciones (Rial, Gómez, Braña, y Varela, 2014). Las Redes Sociales, la mensajería instantánea, el correo electrónico, Youtube, Zoom o Teams son algunas de las aplicaciones que materializan esta situación. Así, en la vida en red los hábitos sociales se transforman. La vida online discurre en paralelo a la vida offline y, en ocasiones, el cara a cara pierde importancia frente a las posibilidades que ofrece la virtualidad.

Las relaciones interpersonales se han transformado por esta situación de hiper conectividad en red. Así, los comportamientos íntimos

encuentran en los espacios virtuales un nuevo vehículo en el que desarrollarse (Mar, 2015). Especialmente en el caso de los y las más jóvenes que "se sienten atraídos/as por el hecho de establecer relaciones sociales a través de Internet" (García, García, y Vozmediano, 2015, p. 101).

Así, a lo largo de las siguientes páginas se hace un recorrido por el impacto de la digitalización en las sociedades postmodernas para indagar específicamente en las tenencias y usos de los medios tecnológicos y redes sociales en el colectivo de adolescentes. Se aborda también, cómo la virtualidad se ha convertido en un espacio de interacción social habitual para los y las más jóvenes, al que recurren para iniciar y gestionar sus primeras relaciones afectivas. Así, este capítulo tiene como objetivo evaluar las estrategias de comunicación emocional digital, las prácticas de ciber ligue y los comportamientos de intimidad online en el colectivo de adolescentes. Posteriormente, se presenta la metodología del estudio, los resultados y discusión del mismo. El capítulo finaliza presentando las conclusiones más destacables y las implicaciones educativas del estudio.

1.1. El impacto de la digitalización en cifras

El crecimiento y la expansión desmesurada de las TICS ha propiciado el nacimiento de la Sociedad Red (Castells, 2006). Esta sociedad digital en la que podemos conectarnos a internet en cualquier momento y lugar es una realidad que se plasma en las cifras.

Según los datos de la *International Telecommunication Union* (ITU) (2021) en el año 2005 había 1.1 billones de personas que usaban Internet a nivel mundial; sin embargo, la cifra se incrementó hasta los 4 billones en el año 2019. Específicamente en relación al uso del teléfono móvil, el número de personas con este dispositivo también ha crecido, de los 2.205 millones de usuarios/as de telefonía móvil en el año 2005 hasta los 8152 en 2020 (ITU, 2021). De forma que el 47% de los hogares a nivel mundial dispone de, al menos, un ordenador (ITU, 2021).

A nivel nacional, en nuestro país más del 80% de los hogares dispone de ordenador y el 91% tiene acceso a internet en casa (ITU, 2021). La amplia mayoría de los españoles (82.4%) y las españolas (83.8%)

navega por internet a diario (INE, 2021). Además, según informa el Instituto Nacional de Estadística (2020) el equipamiento tecnológico de los hogares españoles crece año tras año al igual que su uso.

Si analizamos particularmente cada uno de los ítems de desarrollo tecnológico de nuestro país, las cifras son apabullantes. Respecto a la tenencia de dispositivos tecnológicos, el 81% de los hogares en España dispone de un ordenador. Además, los teléfonos móviles están presentes en casi la totalidad (99.5%) de los hogares españoles (INE, 2020). Así, la tenencia de estos dispositivos estimula el uso y la conexión a la Red. En este sentido, el 93% de la población usa internet y el 81% se conecta varias veces al día (INE, 2020). No obstante, tan solo el 44% de las personas que usan internet tiene habilidades avanzadas respecto al uso del espacio online y a conocimientos informáticos (INE, 2020).

A la luz de los datos expuestos, la omnipresencia de la virtualidad es ya una realidad irrefutable en nuestra sociedad. Pero ¿cómo afecta esto a las relaciones interpersonales? No se puede obviar que, actualmente, Internet, las redes sociales y demás espacios digitales, contribuyen en mayor o menor medida al proceso socializador.

Podemos afirmar que "las Redes sociales suponen un nuevo espacio de socialización en el que construyen su identidad social sobre la base de las diversas y abundantes interacciones" (Segovia, Mérida, Olivares y González, 2016, p. 156). Resulta lógico pensar que nuestras relaciones sociales discurren en terreno online, en el que la virtualidad vehiculiza nuevas formas de relacionarnos e, incluso, de encontrar pareja. Las dinámicas sociales online y offline discurren en paralelo, en ocasiones, se entrelazan y, en otras situaciones nunca convergen.

Ante esa realidad de omnipresencia tecnológica, conviven dos generaciones: una generación postdigital y otra intradigital. La primera es la denominada generación *before computer* de inmigrantes digitales (Freixa, 2006; Prensky, 2001) aquellos/as que se han tenido que adaptar a la revolución tecnológica y han aprendido a utilizar y gestionar las TICS. La segunda, una generación de jóvenes que han nacido y crecido con la virtualidad a su alcance: la generación (Álvarez, Heredia, y Romero, 2019).

1.2. La generación Z en la sociedad digital

1.2.1. Medios tecnológicos: tenencia y uso en el colectivo adolescente

En un contexto de ciber sociedad las denominadas "nuevas tecnologías", ya no son "nuevas" porque han participado del nacimiento y crianza de los y las adolescentes. Esta generación, conocida como Generación Z, vive el proceso de socialización de una forma particular determinantemente influido por las tecnológicas e internet. El proceso de socialización "mediante el cual se transmite la cultura y más específicamente los valores y los comportamientos sociales a los miembros de la sociedad" (Abelá, 2003, p. 244) se vive en el colectivo adolescente con ciertas particularidades diferentes a las de las generaciones que les han precedido. Para dar luz a esta realidad, emerge la denominada por Pérez (2010) "ciber socialización". Un proceso claramente visible en las cifras de tenencia y uso de las TICS en el colectivo de adolescentes.

La comunidad científica también da cuenta de esta realidad. Hace más de una década que en el contexto internacional se evidenciaba que el teléfono móvil era el canal de comunicación favorito para los jóvenes (Lenhart, Ling, Campbell y Purcell, 2010). De hecho, se ponía de manifiesto que el 75% disponía de móvil propio ya entre los 12 y los 17 años, dispositivo que utilizaban para enviar más de 50 mensajes de texto diariamente porque preferían escribir a sus amistades que llamarlos (Lenhart et al., 2010).

Los niveles de prevalencia no han hecho más que aumentar en los últimos años, debido al crecimiento imparable de las tecnológicas que ofrecen cada día más y mejores espacios de interacción social. Así, hoy en día, la amplia mayoría de adolescentes posee un smartphone y casi la mitad admite estar conectado/a a internet casi constantemente a redes sociales o para participar en actividades de la vida diaria (Chassiakos y Stager, 2020).

Actualmente en el caso de España los recursos tecnológicos y espacios virtuales están plenamente asentados en las vidas de los y las adolescentes. Los datos disponibles (INE, 2020) evidencian que el uso de dispositivos tecnológicos como los smartphones, los ordenadores o

internet es prácticamente universal entre los y las más jóvenes. Particularmente, el 94% de los niños y las niñas de entre 10 y 15 años utiliza Internet cada día (INE, 2020). En concreto, en relación al móvil, casi la mitad (41%) de los niños y niñas admite disponer de este dispositivo ya a los 11 años, y, con 12 años la cifra se incrementa hasta el 68% (INE, 2020). Además, el móvil es la principal puerta de acceso a la red (Alonso, Rodríguez, Lameiras, y Carrera, 2015). Más recientemente los resultados de las investigadoras Costa y Guerrero (2020) apuntan cómo los y las adolescentes utilizan WhatsApp como un "canal de socialización virtual necesario en su vida diaria" (p. 8).

1.2.1. Redes sociales: popularidad manifiesta entre los y las jóvenes

Si las TICS e Internet han supuesto una auténtica revolución, las redes sociales no se quedan atrás. Suponen un escenario de ubicuidad emplazado entre la vida real y la virtual, pues forman lo real y lo virtual pues forman parte tanto de la "vida online" como de la "vida offline" (Livingston, Kirwill, Ponte, y Staksrud, 2013). Para los y las más jóvenes las redes sociales se configuran como espacios de ocio, de socialización y de comunicación.

Según Google Trends (2021), desde el año 2004 el interés por buscar redes sociales se ha multiplicado. Pero ¿qué son redes sociales? El concepto redes sociales hace referencia a los espacios virtuales que permiten construir perfiles y conectar con otras personas. Además, permiten establecer amistades o mantenerlas o simplemente se configuran como espacios de entreteniendo (Moral, 2005). En este sentido, los y las adolescentes que se encuentran en plena etapa de reconfiguración de la identidad personal en la que el grupo de iguales tiene gran peso como marco de referencia (Lameiras, Carrera, y Rodríguez, 2013), las redes sociales les permiten satisfacer las necesidades humanas de socialización y contacto social.

Las redes sociales son espacios dinámicos y de experimentación que permiten a los y las jóvenes contactar de forma sencilla y rápida con personas desconocidas (Echeburúa y Requesens, 2012). Son espacios de interacción vitales para ellos y ellas. Incluso, en ocasiones, pertenecer o no pertenecer a una red social deje de ser una opción para

convertirse en una obligación, una necesidad para poder estar en contacto con otras personas (Gandasegui, 2011). Fundamentalmente porque una parte de la vida social ya no sucede por completo en un escenario físico, revelándose la importancia del entorno virtual para los/as adolescentes y su escenario social.

Los últimos informes y estudios evidencian la popularidad de las redes sociales entre los y las adolescentes. Algunos de los primeros estudios en el contexto internacional (O'Keeffe y Clarke-Pearson, 2011) apuntaban las redes sociales como más frecuentes y asentadas entre los y las adolescentes. Fundamentalmente porque suponen portales no sólo en los que podemos comunicarnos y establecer relaciones sociales, sino también de entretenimiento (Alonso et al, 2015). La popularidad de las redes sociales entre los y las jóvenes es incuestionable (Smahel et al., 2020).

En el contexto nacional, los resultados de la investigación elaborada por Rial, Gómez, Braña y Varela (2014) informaban de la conexión a la Red es diaria entre los y las adolescentes, a la que acceden fundamentalmente para utilizar sus redes sociales (85%). Además, sus dinámicas en redes sociales evidencian interacciones digitales con multiplicidad de "amigos/as" virtuales, que tienen agregados y pueden acceder a su información personal (Alonso et al., 2015). En este sentido, las redes sociales son verdaderamente importantes para los y las más jóvenes, acceden a sus perfiles diariamente a través del móvil y pueden llegar a sentir ansiedad sino pueden conectarse (Alonso, Rodríguez, y Lameiras, 2017).

Esta importancia de las redes sociales entre los y las adolescentes, se debe a las potencialidades de interacción que ofrecen ya que se configuran como espacios para hablar y hacer nuevas amistades (Rial et al., 2014). En definitiva, las redes sociales son espacios tan atractivos para los y las más jóvenes que solo se desconectan cuando duermen (Protégeles, 2014).

Específicamente en el contexto de las relaciones de pareja, debemos tener en cuenta que la adolescencia es la etapa del despertar sexual por lo que no resulta extraño que la virtualidad se configure como un

espacio más de interacción sentimental y sexual (Alonso, Rodríguez, Martínez, y Adá, 2019). Ya en el año 2015 Sánchez, Múñoz y Ortega evidenciaron esta realidad apuntando que los y las adolescentes disfrutan de la compañía de su pareja online. Además, informan que las chicas son las que más recurren a estrategias de comunicación emocional como cambiar la forma de escribir en los chats o redes sociales cuando quieren que su pareja le pregunte que le pasa; mientras que los chicos son los que más utilizan los espacios online para ligar.

Más recientemente se ha puesto de manifiesto que las interacciones con amistades a través de redes sociales como Instagram son habituales (Gil y González, 2020). Particularmente en el contexto de las relaciones entimentales o afectivas, el 34.2% de los y las adolescentes recurre a las redes sociales para estar en contacto con su pareja y el 28.2% para ligar (González y López, 2018).

El hecho de que Internet haya transformado las relaciones sociales es algo incuestionable, ya que los y las adolescentes viven, gestionan y disfrutan sus relaciones afectivo-sexuales tanto en el plano físico como en la virtualidad. Una situación que se hace evidente en las investigaciones comentadas. En consecuencia, se han generado nuevos modelos de relaciones en las relaciones de parejas adolescentes.

2. OBJETIVO

El objetivo de este estudio es evaluar las estrategias de comunicación emocional digital, las prácticas de ciber ligue y los comportamientos de intimidad online en el colectivo de adolescentes en función al género y a la edad.

3. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

En el estudio han participado un total de 210 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Post obligatoria de Ourense, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años y una media de edad de 15.42 (DT= .97). En cuanto al género, el 49% son chicos y el 51% chicas. En la

relación a la distribución por curso: el 43.3% y el 45.2% son estudiantes de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y el 1.4% es alumnado de Bachillerato. En relación a la edad, el 56.2% tienen entre 14 y 15 años y el 43.8% son de edades comprendidas entre los 16 y los 18 años.

2.2. INSTRUMENTO

Para el desarrollo de este estudio se ha elaborado un cuestionario ad hoc, en el que se han incluido:

- Cuestiones de carácter sociodemográfico entre las que se ha incluido la edad, el género y el curso escolar.

- Escala Cyberdating Q_A (Sánchez et al., 2015). Esta escala está formada por 28 ítems que se distribuyen en seis dimensiones: control online, estrategias de comunicación emocional, celos online, comportamientos online intrusivos, prácticas de ciberligue e intimidad online. Sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos planteados se han seleccionado las subescalas referidas a las estrategias de comunicación emocional, las prácticas de ciberligue y las conductas de intimidad online. En primer lugar, la dimensión de estrategias de comunicación emocional la conforman siete ítems: - Escribo menos cuando estoy enojado o molesto con mi pareja; -Uso letras mayúsculas cuando estoy enfadado/a con mi pareja; - Cuando estoy realmente molesto/a, salgo del chat sin previo aviso y no vuelvo a iniciar sesión; -Sé que algo pasa cuando mi pareja es lenta en responder; -Cambio la forma en la que escribo cuando quiero que mi pareja me pregunte si algo está mal; -Uso puntos suspensivos para insinuar algo a mi pareja; -Puedo decir cómo se siente mi pareja (triste, feliz) por la forma en que escribe. En segundo lugar, la dimensión que hace referencia a las prácticas de ciber ligue, está formada por cuatro ítems: -Cuando estoy enfadado/a y mi pareja no responde, le dejo muchas llamadas perdidas; -Cuando conozco a alguien que me gusta en persona, rápidamente les doy detalles

de mis redes sociales; -Cuando conozco a alguien que me gusta, rápidamente le doy mi número de teléfono móvil; -Lo que me gusta de las personas que veo en las redes sociales es su apariencia física; -He flirteado con otras personas a través de las redes sociales mientras tenía una relación. Finalmente se han incluido los ítems referentes a las conductas de intimidad online: -Me lo paso muy bien con mi pareja cuando estamos en línea juntos; -Paso mucho tiempo libre hablando con mi pareja en el chat; -Siempre abro una conversación con mi pareja usando un saludo afectuoso. Para responder, el alumnado debía indicar si (1) No, nunca o (2) Sí, alguna vez había participado de ese comportamiento. El alpha de Cronbrach obtenido en esta investigación es de .77 (prácticas de ciberligue), .89 (Estrategias de comunicación emocional) y .95 (Intimidad Online).

2.3. PROCEDIMIENTO

Se seleccionaron aleatoriamente dos centros educativos de carácter público en la provincia de Ourense. Uno de ellos en el entorno urbano y otro en el ámbito semi-rural. Posteriormente se estableció contacto con los centros a través del correo electrónico y vía telefónica para informar de los objetivos del estudio y solicitar la colaboración del centro en la investigación. Una vez obtenido el consentimiento de la dirección de los centros para colaborar en el estudio (consentimiento informado pasivo) se seleccionaron las aulas en las que se aplicaría el cuestionario. El alumnado fue informado de los objetivos de la investigación y de su carácter voluntario, anónimo y confidencial.

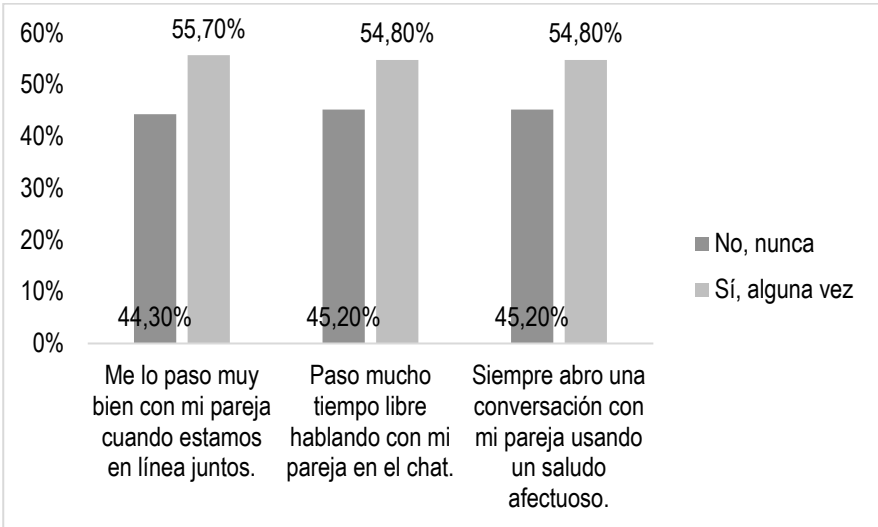
4. RESULTADOS

Nuestros resultados confirman la popularidad de la virtualidad entre los/as adolescentes, que utilizan como espacio natural de interacción social y afectiva. En primer lugar, en relación a las medias de las escalas los resultados indican medias elevadas en todas ellas, situándose en el 1.55 (DT =.47) en el caso de las conductas de intimidad online, en el

1.40 (ST = .37) respecto a las prácticas de ciber ligue y 1.40 (.38) en relación a las estrategias de comunicación emocional.

En primer lugar, respecto a los comportamientos de intimidad online (ver Figura 1), es habitual que los/as adolescentes pasen mucho tiempo libre charlando son su pareja a través de las TICS (54.8%) se divierten estando en línea junto a su pareja (55.7%) y, además, suelen utilizar saludos afectuosos para iniciar las conversaciones virtuales con sus parejas (54.8%).

***FIGURA 1**. Comportamientos de intimidad online de los y las adolescentes.*



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al género (ver Tabla 1), son las chicas las que más admiten pasar tiempo online charlando con su pareja (58.9%) y disfrutar de ese tiempo online con la pareja (60.7%). En relación a la edad, son los y las adolescentes de edades comprendidas entre los 16 y los 18 años los/as que más pasan mucho tiempo libre hablando con sus parejas en chats (59.8%), se lo pasan bien cuando están online con su pareja (62%) y admiten más iniciar las conversaciones con saludos afectuosos (58.7%).

***TABLA 1**. Comportamientos de intimidad online en función al género y a la edad.*

		Género		Edades	
		Chico	Chica	14 – 15 años	16 – 18 años
Me lo paso muy bien con mi pareja cuando estamos en línea juntos.	No, nunca	49.5%	39.3%	49.2%	38%
	Sí, alguna vez	50.5%	60.7%	50.8%	62%
		$Chi^2_{(2)} = 2.58$		$Chi^2_{(2)} = 2.58$	
Paso mucho tiempo libre hablando con mi pareja en el chat.	No, nunca	49.5%	41.1%	49.2%	40.2%
	Sí, alguna vez	50.5%	58.9%	50.8%	59.8%
		$Chi^2_{(2)} = 1.49$		$Chi^2_{(2)} = 1.66$	
Siempre abro una conversación con mi pareja usando un saludo afectuoso.	No, nunca	46.6%	43.9%	48.3%	41.3%
	Sí, alguna vez	53.4%	56.1%	51.7%	58.7%
		$Chi^2_{(2)} = .15$		$Chi^2_{(2)} = 1.03$	

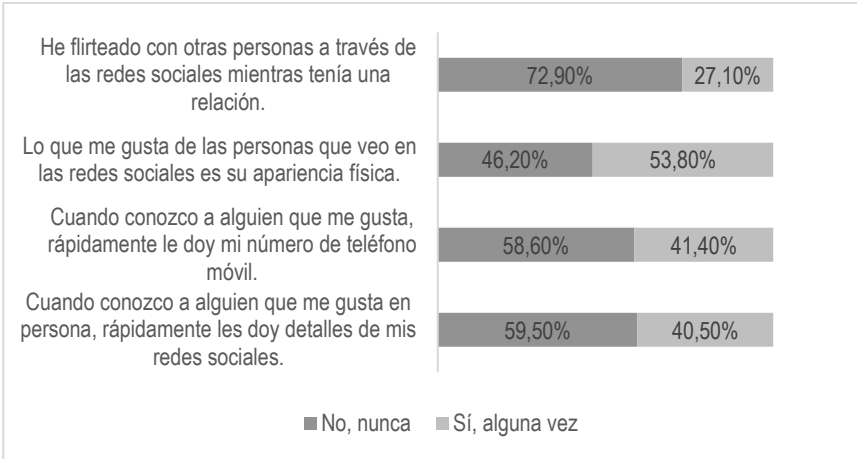
Fuente: elaboración propia

En según lugar, respecto a las prácticas de ciber ligue (ver Figura 2) detectamos que casi la mitad expresa que cuando conoce a alguien que le gusta rápidamente le da detalles sobre sus redes sociales (40.5%) o el número de teléfono móvil (41.4%). Además, los/as estudiantes indican que lo que les gusta de las personas que ven en redes sociales es su apariencia física (53.8%) y que han coqueteado con otras personas a través de las redes sociales a pesar de tener una relación (27.1%).

Respecto al género, son los chicos los que más admiten dar su móvil a personas que conocen por la red ($Chi^2_{(2)} = 4.21$; $p<.01$), y también son más chicos que chicas los que han coqueteado con otras personas a través de las redes sociales cuando tenían una relación sentimental (29.1%). Mientras que son más chicas las que afirman que lo que más les gusta de las personas que ven en redes sociales es su apariencia física (56.1%) o dan sus redes sociales cuando conocen a alguien que les gusta en persona (41.1%).

En la tabla 2 también se plasman las diferencias en función a la edad. Así, detectamos que es el alumnado de más edad el que cuando conoce al alguien da detalles de sus redes sociales (44.6%), su teléfono móvil (43.5) o ha coqueteado con otras personas en redes sociales cuando tenía una relación de pareja (32.6%).

***FIGURA 2**. Prácticas de ciber ligue de los y las adolescentes.*



Fuente: Elaboración propia.

***TABLA 2**. Prácticas de ciber ligue en función al género y a la edad.*

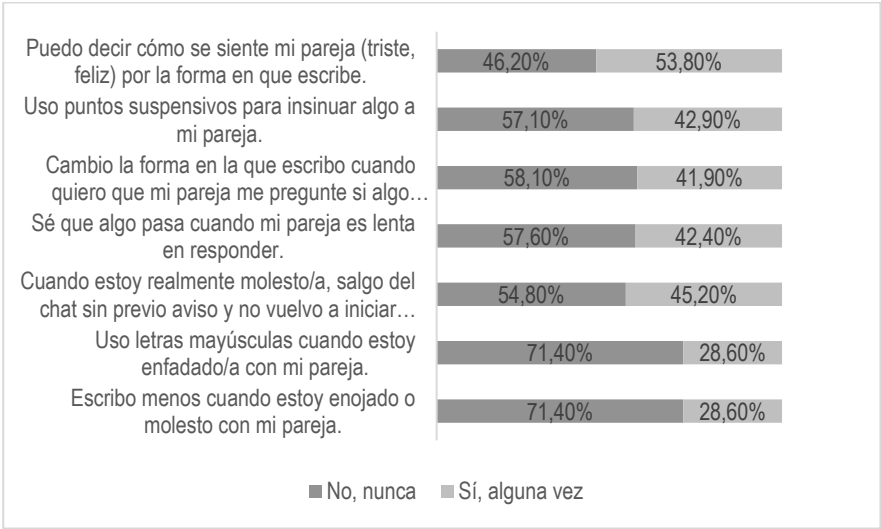
		Género		Edades	
		Chico	Chica	14 – 15 años	16 – 18 años
Cuando conozco a alguien que me gusta en persona, rápidamente les doy detalles de mis redes sociales.	No, nunca	60.2%	58.9%	62.7%	55.4%
	Sí, alguna vez	39.8%	41.1%	37.3%	44.6%
		$Chi^2_{(2)} = .03$		$Chi^2_{(2)} = 1.13$	
Cuando conozco a alguien que me gusta, rápidamente le doy mi número de teléfono móvil.	No, nunca	51.5%	65.4%	60.2%	56.5%
	Sí, alguna vez	48.5%	34.6%	39.8%	43.5%
		$Chi^2_{(2)} = 4.21^{*}$		$Chi^2_{(2)} = .28$	
Lo que me gusta de las personas que veo en las redes sociales es su apariencia física.	No, nunca	48.5%	43.9%	47.5%	44.6%
	Sí, alguna vez	51.5%	56.1%	52.5%	55.4%
		$Chi^2_{(2)} = .45$		$Chi^2_{(2)} = .17$	
He flirteado con otras personas a través de las redes sociales mientras tenía una relación.	No, nunca	70.9%	74.8%	77.1%	67.4%
	Sí, alguna vez	29.1%	25.2%	22.9%	32.6%
		$Chi^2_{(2)} = .40$		$Chi^2_{(2)} = 2.47$	

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, destacamos que chicos y chicas recurren a estrategias de comunicación emocional en el entorno virtual como: salir del chat sin previo aviso y no volver a iniciar sesión cuando se enfadan (45.2%); cambian la forma en la que escriben cuando quieren que su pareja les pregunte si algo está mal (41.9%); utilizan puntos suspensivos para insinuar algo a la pareja (42.9%); admiten saber si su pareja está triste o feliz por la forma en la que escribe (53.8%); saben que algo le pasa a

su pareja si es lenta en responder (42.4%) y el 28.6% escribe menos o utiliza letras mayúsculas cuando se enfada con su pareja (ver Figura 3).

***FIGURA 3**. Estrategias de comunicación emocional de los y las adolescentes.*



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las diferencias según el género (ver Tabla 3) son las chicas las que más: saben identificar los sentimientos de la pareja por el modo en el que esta escriba ($Chi^2_{(2)} = 4.22$; $p<.05$), recurren al uso de puntos suspensivos para insinuar algo a la pareja ($Chi^2_{(2)} = 5.15$; $p<.05$) o cambian la forma de escribir para que su pareja les pregunte si algo está mal ($Chi^2_{(2)} = 4.01$; $p<.05$). Conjuntamente también son más chicas que chicos las que escriben menos (31.8%), usan letras mayúsculas (31.8) o salen del chat sin previo avis o (50.5%) cuando se enfadan; y también son más chicas que chicos las que identifican que les pasa algo a la pareja si esta es lenta en responder (48.6%).

Respecto a las diferencias en función a la edad de los y las estudiantes los resultados muestran que son los/as adolescentes de entre 16 y 18 años los/as que en mayor medida saben decir cómo se siente la pareja por la forma en la que ésta escribe ($Chi^2_{(2)} = 5.64$; $p<.05$). En el mismo sentido, también son más los chicos y chicas mayores los/as que más indican que salen de un chat bruscamente y no inician sesión si se

enfadan (45.7%), saben que le pasa a la pareja si ésta es lenta en responder (8.9%) o cambian la forma de escribir si se enfadan (48.9%). Contrariamente, son más los chicos y chicas de 14-15 años los/as que indican que utilizan mayúsculas cuando se enfadan con la pareja (30.5%).

TABLA 3. *Estrategias de comunicación emocional en función al género y a la edad.*

		Género		Edades	
		Chico	Chica	14 – 15 años	16 – 18 años
Escribo menos cuando estoy enojado o molesto con mi pareja.	No, nunca	74.8%	68.2%	69.5%	73.98%
	Sí, alguna vez	25.2%	31.8%	30.5%	26.1%
		$Chi^2_{(2)} = 1.08$		$Chi^2_{(2)} = .49$	
Uso letras mayúsculas cuando estoy enfadado/a con mi pareja.	No, nunca	74.8%	68.2%	69.5%	73.9%
	Sí, alguna vez	25.2%	31.8%	30.5%	26.1%
		$Chi^2_{(2)} = 1.09$		$Chi^2_{(2)} = .49$	
Cuando estoy realmente molesto/a, salgo del chat sin previo aviso y no vuelvo a iniciar sesión.	No, nunca	60.2%	49.5%	55.1%	54.3%
	Sí, alguna vez	39.8%	50.5%	44.9%	45.7%
		$Chi^2_{(2)} = 2.40$		$Chi^2_{(2)} = .01$	
Sé que algo pasa cuando mi pareja es lenta en responder.	No, nunca	64.1%	51.4%	62.7%	51.1%
	Sí, alguna vez	35.9%	48.6%	37.3%	48.9%
		$Chi^2_{(2)} = 3.45$		$Chi^2_{(2)} = 2.86$	
Cambio la forma en la que escribo cuando quiero que mi pareja me pregunte si algo está mal.	No, nunca	65%	51.4%	63.7%	51.1%
	Sí, alguna vez	35%	48.6%	36.4%	48.9%
		$Chi^2_{(2)} = 4.01^*$		$Chi^2_{(2)} = 3.30$	
Uso puntos suspensivos para insinuar algo a mi pareja.	No, nunca	65%	49.5%	58.5%	55.4%
	Sí, alguna vez	35%	50.5%	41.5%	44.6%
		$Chi^2_{(2)} = 5.15^*$		$Chi^2_{(2)} = .19$	
Puedo decir cómo se siente mi pareja (triste, feliz) por la forma en que escribe.	No, nunca	53.4%	39.3%	53.4%	37%
	Sí, alguna vez	46.6%	60.7%	46.6%	63%
		$Chi^2_{(2)} = 4.22^*$		$Chi^2_{(2)} = 5.64^*$	

Fuente: elaboración propia

Finalmente, es necesario comentar que todas las escalas correlacionan de forma positiva entre sí. En este sentido, los y las estudiantes que llevan a cabo comportamientos de intimidad online con la pareja, son también los/as que realizan conductas de ciber ligue ($r=.65$; $p<.01$) y ejecutan estrategias de comunicación emocional online con la pareja ($r=.75$; $p<.01$). Además, los y las adolescentes que llevan a cabo prácticas de ciber ligue son los/as que perpetran estrategias de comunicación emocional con sus parejas ($r=.62$; $p<.01$). Conjuntamente, se ha detectado correlación positiva entre género y las estrategias de comunicación emocional ($r=.15$; $p<.05$); un resultado que evidencia que son

las chicas las que más llevan a cabo este tipo de comportamientos en el entorno online.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación demuestran la implantación generalizada de la comunicación y socialización online en las vidas de los y las adolescentes. La tendencia de los últimos años ha visibilizado la importancia de los entonos online en las dinámicas relacionales de los y las adolescentes (Jassogne y Zdanowicz, 2020). No obstante, esta generación Z, es la primera que no sabe cómo es la vida sin internet y, por tanto, su estilo de vida, sus códigos y reglas sociales son diferentes a los de las generaciones predecesoras (Throuvala, Griffiths, Rennoldson, y Kus, 2019).

Es necesario tener en cuenta que la etapa adolescente se caracteriza por la experimentación sexual y la búsqueda de la propia identidad (Lameiras et al., 2013). Es el momento vital en dónde la esfera social adquiere vital importancia y se inician las primeras relaciones afectivo-sexuales. Por tanto, no resulta extraño que los y las adolescentes disfruten de interacciones íntimas online o utilicen la virtualidad para ligar. Porque para la Generación Z "el mundo real no se encuentra exento de lo virtual, lo real y lo virtual representan planos que se solapan" (Del Prete y Redón, 2020, p.2).

Nuestros resultados evidencian cómo la virtualidad implica dos esferas diferenciales en lo que respecta a la ciber socialización. Por un lado, los/as adolescentes recurren al espacio online para disfrutar y gestionar sus relaciones afectivas y/o sexuales; y, por otro lado, también acuden al plano virtual para iniciar nuevas relaciones. Estos dos grandes grupos se materializan a través de los comportamientos de intimidad online, las estrategias de comunicación emocional con la pareja y las conductas de ciber ligue. Además, las correlaciones confirman la interrelación de las conductas de socialización online en el colectivo de adolescentes.

En lo relativo a las conductas de intimidad online, se ha confirmado cómo los chicos y las chicas utilizan los recursos tecnológicos y los espacios virtuales para disfrutar del tiempo de ocio online con sus

parejas. Es cierto que los y las más jóvenes utilizan las redes sociales y las Apps de mensajería instantánea en sus citas (Torres, Robles y Marco, 2014), pero la situación actual va un paso más allá porque el contexto online fomenta la intimidad y el compromiso en las parejas jóvenes (Blais, Craig, Pepler, y Connolly, 2008).

Paralelamente, los y las estudiantes utilizan las posibilidades que le otorga la virtualidad para comunicarse con sus parejas. Este tipo de comportamientos implican en gran medida el texto escrito. De hecho, la escritura es algo clave en redes sociales. El modo de escribir o de dejar de escribir, el uso de puntos suspensivos entre otros recursos son estrategias que utilizan los y las adolescentes para comunicarse online con su pareja. La escritura no solo se amplía a través del uso de iconos o fotos (Cebrian, 2008) sino que les permite generar una ilusión de compañía para/con la otra persona sin las exigencias que requiere la presencialidad (en línea con lo comentado con Turckle, 2011).

En relación a las prácticas de ciber ligue detectamos que son muchos y muchas adolescentes los/as que recurren al espacio online para establecer nuevas relaciones y conocer a personas. Es tan importante la interacción virtual en sus nuevas relaciones afectivo/sexuales que cuando conocen alguien rápidamente les proporcionan sus datos para interaccionar a través de sus perfiles en redes sociales o del smartphone. Este es un resultado preocupante ya que les puede colocar en una situación de vulnerabilidad.

Si tenemos en cuenta que algunos/as adolescentes que hablan virtualmente con desconocidos después mantienen encuentros sexuales con esas personas (Greene, Winters, Blasko, y Jeglic, 2020), pueden verse embaucados/as en una situación de grooming. Nos referimos a los comportamientos perpetrados por personas adultas que se ganan la confianza de menores para perpetrar un abuso sexual (Santisteban y Gámez-Guadix, 2017).

El grooming es un riesgo al que se exponen los y las adolescentes que ligan online, porque los abusadores encuentran en internet un escudo que les protege, utilizando perfiles falsos con los que ganarse la confianza de los/as jóvenes (Ashcroft, Kaati, y Meyer, 2015; Whittle,

Hamilton-Giachritsis, Beech, y Collings, 2013). Estudios recientes informan que el 28% de los y las adolescentes españoles se encuentran en una situación de riesgo frente al grooming (Peris, Schoeps, Maganto, y Montoya, 2021).

En relación al género, a pesar de que suelen ser las chicas las más afectadas por el engaño del groming (Santisteban, Almendros, Gámez-Guadix, 2018), nuestros resultados apuntan a los chicos como los que más despreocupados al proporcionar su teléfono cuando conocen a alguien que les gusta. Quizás esto se deba a que las chicas son más conscientes de los peligros que entrañan las redes sociales (Alonso et al., 2015).

Futuras líneas de investigación deben abarcar muestras mayores que permitan generalizar los resultados. Además, sería fundamental incorporar centros educativos de carácter privado y concentrado, que permitan reflexionar sobre las posibles diferencias.

6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La Generación Z es una generación absolutamente digital. Su infancia ha estado marcada por la impronta tecnológica que les ha permitido desarrollar habilidades relacionadas con el manejo y uso de las TICS. Las pantallas y las posibilidades que estas les ofrecen caen en las manos de niños y niñas desde sus primeros años de vida, incluso en ocasiones antes que otros materiales, como, por ejemplo, los libros de texto. La rapidez y precocidad con la que niños, niñas y adolescentes acceden a las diversas tecnológicas no tiene precedente en la historia de la innovación tecnológica (Garmendia, Garitaonandia, Martínez, y Casado, 2011).

Su destreza tecnológica innata les permite gestionar los diferentes recursos digitales con gran precisión. Navegan por la red exprimiendo todas las potencialidades que esta le ofrece para la educación, el ocio y las interacciones sociales. Particularmente en la etapa adolescente, las múltiples aplicaciones y entornos virtuales les permiten interaccionar con el grupo de iguales (referencia de socialización clave en esta etapa evolutiva) establecer relaciones y gestionarlas. No podemos obviar las potencialidades de la red en este punto ya que permiten ampliar el

campo social de los y las jóvenes, crear o encontrar grupos sociales de apoyo y referencia.

No obstante, esta hiper virtualidad e hiper conectividad en la que viven los y las adolescentes se basa el conocimientos, habilidades y destrezas digitales totalmente naturales e intuitivas. Los y las adolescentes no disponen de las competencias y aptitudes necesarias para hacer un uso seguro de las TICS y las redes sociales (Rodríguez, Baños, y Freixas, 2008).

Esto no significa que haya que demonizar las tecnologías, sino que la comunidad educativa debe(mos) ser conscientes de las potencialidades de la red exprimiéndolas al máximo y formar a los y las más jóvenes en competencias digitales que les permitan transitar la virtualidad responsablemente. Este compromiso debe implicar la esfera familiar y la escolar. Por un lado, las familias no pueden seguir al margen de los comportamientos digitales de los y las adolescentes (Alonso et al., 2015; Lenhart et al., 2010; Rial et al., 2014). Deben implicarse activamente a través de una supervisión parental positiva, que hulla del control y se base en la comunicación y el apoyo digital. Por otro lado, los centros educativos deben responder a una demanda educativa que permitirá a la generación digital vivir online y offline de forma segura y responsable. En definitiva, es urgente educar a los y las adolescentes en y para la ciber sociedad.

7. REFERENCIAS

Abelá, J. A. (2003). Infancia socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. *Portularia, 3,* 243-261.

Alonso, P., Rodríguez, Y., y Lameiras, M. (2017). El impacto de las Redes Sociales en adolescentes gallegos/as: análisis cualitativo. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 52-56. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2281

Alonso, P., Rodríguez, Y., Lameiras, M., y Carrera, M. V. (2015). Hábitos de uso en las Redes Sociales de los y las adolescentes: análisis de género. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 54-57.

Alonso, P., Rodríguez, Y., Martínez, R., y Adá, A. (2019). *Finalidad relacional del uso de redes sociales en la generación digital.* https://bit.ly/3ok1Jkv

Álvarez, E., Heredia, H., y Romero, M. F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Revista Espacios, 40*(20), 1-13.

Ashcroft, M., Kaati, L., y Meyer, M. (2015). *A Step Towards Detecting Online Grooming--Identifying Adults Pretending to be Children* [Un paso hacia la detección del cuidado personal en línea: identificación de adultos que fingen ser niños]. https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=yarnumber=7379729

Blais, J. J., Craig, W. M., Pepler, D., y Connolly, J. (2008). Adolescents online: The importance of Internet activity choices to salient relationships [Adolescentes en línea: la importancia de las opciones de actividades en Internet para las relaciones destacadas]. *Journal of youth and adolescence*, *37* (5), 522-536. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9262-7

Castells, M. (2006). *La Sociedad red: una visión global.* Alianza Editorial.

Cebrian, M. (2008). La Web 2.0 como red social de comunicación e información. *Estudios sobre el mensaje periodístico, 14*, 345-361.

Chassiakos, Y. L. R., y Stager, M. (2020). Current trends in digital media: How and why teens use technology [Tendencias actuales en los medios digitales: cómo y por qué los adolescentes usan la tecnología]. En *Technology and Adolescent Health* (pp. 25-56). Academic Press.

Costa, C., y Guerrero, M. (2020). What is whatsapp for? Developing transmedia skills and informal learning strategies through the use of whatsapp—a case study with teenagers from Spain [¿Para qué sirve whatsapp? Desarrollar habilidades transmedia y estrategias de aprendizaje informal mediante el uso de whatsapp: un estudio de caso con adolescentes de España]. *Social Media+ Society, 6* (3), 1-11. https://doi.org/10.1177/2056305120942886

Del Prete, A., y Redon, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas*, *19* (1), 86-96.

Doorn, N. (2011). Digital spaces, material traces: How matter comes to matter in online performances of gender, sexuality and embodiment [Espacios digitales, rastros materiales: cómo la materia adquiere importancia en las representaciones en línea de género, sexualidad y personificación]. *Media, Culture y Society, 33* (4), 531-547. https://doi.org/10.1177/0163443711398692

Echeburúa, E., y Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Pirámide.

Freixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), 21-45.

Gandasegui, V. D. (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. *Prisma Social: revista de ciencias sociales, 6*, 340-366.

García, A., García, B. C., y Vozmediano, M. (2015). Una aproximación a la educación mediática para el contacto con desconocidos en Internet. *Revista Interdisciplinar de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*, *11,* 101-114.

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., y Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en Internet. Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco.

Gil, J., y Gonzalez, M. F. G. (2020). Publicaciones, interacciones, verdades y mentiras de adolescentes españoles en Instagram. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 13* (1), 20-44.

González, T., y López, Á. (2018). La identidad digital de los adolescentes: usos y riesgos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 17* (2), 73-85. http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.2.73

Google Trends (2021). *Redes Sociales.* https://bit.ly/3hjND16

Greene, E. A., Winters, G. M., Blasko, B., y Jeglic, E. L. (2020). Experiences and perceptions of online sexual solicitation and grooming of minors: a retrospective report [Experiencias y percepciones de la solicitación sexual y el acicalamiento de menores en línea: un informe retrospectivo]. *Journal of child sexual abuse, 29* (7), 836-854. https://doi.org/10.1080/10538712.2020.1801938

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares 2020.* https://bit.ly/3tHGUR1

International Telecommunication Union (ITU) (2021). *Global and regional ict data.* https://bit.ly/3eGBGAL

Jassogne, C., y Zdanowicz, N. (2020). Real or Virtual Relationships: Does It Matter to Teens? [Relaciones reales o virtuales: ¿les importa a los adolescentes ?.] *Psychiatria Danubina, 32* (1), 172-175.

Lameiras, M., Carrera, M. V., y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y Salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Servizo de Publicacións de la Universidad de Vigo.

Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S., y Purcell, K. (2010). *Teens and mobile phones: Text messaging explodes as teens embrace it as the centerpiece of their communication strategies with friends* Adolescentes y teléfonos móviles: los mensajes de texto explotan a medida que los adolescentes los adoptan como la pieza central de sus estrategias de comunicación con sus amigos]. Pew Internet y American Life Project.

Livingston, S., Kirwill, L, Ponte, C, y Staksrud, E. (2013). In their own words: what bothers children online? [En sus propias palabras: ¿qué molesta a los niños en línea?] https://bit.ly/3y5ExuN

Mar, M. (2015). *The influence of adult attachment styles and gender on attitudes toward sexting behaviors* [La influencia de los estilos de apego y el género de los adultos en las actitudes hacia los comportamientos de sexteo] [Tesis Doctoral, California State University, Stanislaus, California]. https://bit.ly/2ROHjnH

Moral, J. A., (2005). *Redes Sociales ¿Moda o nuevo paradigma?* Asociación de usuarios de Internet.

O'Keeffe, G. S., y Clarke-Pearson, K. (2011). Clinical Report—The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families [Informe clínico: el impacto de las redes sociales en niños, adolescentes y familias]. *Pediatrics*, 127 (4), 800-804. https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants [Nativos digitales, inmigrantes digitales]. *On the horizon*, *9*(5), 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Protégeles (2014). *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*. https://bit.ly/3y5N5lj

Rial, A., Gómez, P., Braña, T., y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30 *(*2), 642-655. https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111

Rodríguez, M., Baños, R. V., y Freixas, M. (2008). Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las facultades de educación. *Revista de Investigación Educativa, 26* (1), 45-72.

Sánchez, V., Muñoz, N., y Ortega, R. (2015). "Cyberdating Q_A": An instrument to assess the quality of adolescent dating relationships in social networks. *Computers in human behavior, 48*, 78-86. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.006

Santisteban, P. D., y Gámez, M. (2017). Estrategias de persuasión en grooming online de menores: un análisis cualitativo con agresores en prisión. *Psychosocial Intervention*, *26* (3), 139-146. https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2017.02.001

Santisteban, P., y Gámez, M. (2018). Prevalence and risk factors among minors for online sexual solicitations and interactions with adults. The *Journal of Sex Research, 55* (7), 939-950. https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1386763

Segovia, B., Mérida, R., Olivares, M., y González, E. (2016). Procesos de socialización con redes sociales en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC, 15* (3), 155-167. https://doi.org/10.17398/1695288X.15.3.155

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., y Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries* [EU Kids Online 2020: resultados de la encuesta de 19 países]. https://bit.ly/3bl9EsI

Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., y Kuss, D. J. (2019). *Motivational processes and dysfunctional mechanisms of social media use among adolescents: A qualitative focus group study* [Procesos motivacionales y mecanismos disfuncionales del uso de las redes sociales entre adolescentes: un estudio cualitativo de grupos focales]. *Computers in Human Behavior, 93,* 164-175. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.012

Torres, C., Robles, J. M., y Marco, S. (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.

Turkle, S. (2011). *Life on the Screen* [Vida en la pantalla]. Simon and Schuster.

Whittle, H., Hamilton, C., Beech, A., y Collings, G. (2013). *A review of online grooming: Characteristics and concerns* [Una revisión de la preparación en línea: características e inquietudes]. *Aggression and violent behavior, 18* (1), 62-70. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.09.003

ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS EN EL COMPORTAMIENTO DE LA POBLACIÓN SOBRE LAS BÚSQUEDAS SINCRÑONICAS DE INFORMACIÓN ONLINE RELACIONADA CON LA DIABETES MELLITUS EN ÉPOCA DE PANDEMIA

IRENE BOSCH-FRIGOLA
Universidad San Jorge

MISERICORDIA CARLES-LAVILA
Universidad Rovira i Virgili

FERNANDO COCA-VILLALBA
Universidad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN

Clasificadas como pandemias por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la aparición de la gripe A (H1N1) y de la COVID-19 causaron un fuerte impacto en la población por la emergencia sanitaria que representaba para la población, en general, y para las personas con alguna patología crónica previa, en particular (Misra et al., 2019; Miyazawa, 2021). A lo largo de los últimos años y lejos de disminuir la cantidad de casos diagnosticados de Diabetes Mellitus (DM), en todo el mundo, la cifra de esta patología crónica no ha cesado (Lin et al., 2020). Catalogada como "Enfermedad No Transmisible" (ENT), la DM requiere ser tratada, adecuadamente, para evitar sus graves secuelas (Brumana et al., 2017). Las consecuencias derivadas del mal control de esta enfermedad pueden mermar la calidad de vida de estos pacientes pudiendo llegar a impactar en su desarrollo, personal y/o profesional, siendo un colectivo con una condición de riesgo mayor (American Diabetes Association, 2021). Si llevar a cabo un abordaje integral de la DM es complejo, el cuidado resulta mucho más complicado cuando aparecen problemas de salud sobrevenidos como los causados por los virus

H1N1 y SARSCov-2 (Allard, et al., 2010; Badawi & Ryoo, 2016; Hayden, 2020; Shang et al., 2021; Yu et al., 2021).

1.1. Situación sanitaria mundial ante las pandemias de gripe A (H1N1) y la COVID-19

La situación provocada por ambas pandemias obligó a los gobiernos a tomar medidas extraordinarias para hacer frente a estas nuevas emergencias sanitarias (Greer et al., 2020; Liang et al., 2020; SteelFisher et al., 2010; Xue & Zeng, 2019).

Debido al gran número de personas que llegaron a infectarse, enfermar y, en el peor de los casos, a morir en todo el mundo, la OMS elevó el nivel de alerta pandémica de la fase 5 a la fase 6, el 11 de junio de 2009 -la gripe causada por el virus H1N1/09 pandémico- (Michaelis et al., 2009; World Health Organization, 2009a; World Health Organization, 2009b).

En el 2019 surgió la emergencia sanitaria ocasionada por el virus Sars-CoV-2 y, por el impacto del mismo, fue el 11 de marzo del 2020 cuando la OMS habló de pandemia. Esta nueva situación fue catalogada como pandemia de COVID-19 o pandemia de coronavirus (Ahmed & Dumanski, 2020; Cucinotta & Vanelli, 2020; World Health Organization, 2020)

Entre otras acciones que los Gobiernos e instituciones internacionales llevaron a cabo para hacer frente a este problema sanitario global fueron las campañas informativas para sensibilizar a los ciudadanos de la gravedad de estas dos pandemias, así como de medidas para evitar la mortalidad debido a las mismas, difundiéndose recomendaciones específicas a colectivos con condiciones de salud crónicas (Mok et al., 2021; van der Weerd et al., 2011).

1.2. Abordaje integral de la DM desde los distintos organismos internacionales

La DM es una enfermedad compleja que requiere ser abordada de manera integral. Por la gravedad de la misma, si aparece en edades tempranas y no es tratada, adecuadamente, puede llegar a causar secuelas

irreversibles en el cuerpo de los pacientes jóvenes comprometiendo su salud, a medio y a largo plazo (Balbus et al., 2013; Gallego et al., 2007; Garber et al., 2020; Gómez Manchón et al., 2009; Lindström et al., 2017). Cada día, el paciente necesita cuidarse y debe estar alerta ante posibles emergencias diabetológicas con todo el estrés que puede conllevar estas urgencias cotidianas y los problemas que pueden conllevar a largo plazo (McCrimmon, 2021; Pasquel et al., 2021; Polonsky, et al., 2020 a; Polonsky et al., 2020 b; Swanson & Maltinsky, 2019; Zhu et al., 2021).

Por consiguiente, una buena atención temprana de la DM, así como una adecuada Educación Diabetológica (ED) propiciará una mejor la calidad de vida al paciente (Sánchez et al., 2021; Truong et al., 2017; Wood & Peters, 2017). La ED aporta conocimientos sobre la monitarización glucémica, administración de la medicación, las pautas necesarias para llevar a cabo el esquema terapéutico prescrito por el médico así como, entre otras competencias, estilos de vida saludables: La actividad física junto con una buena alimentación puede llegar a prevenir o posponer las complicaciones que esta enfermedad puede ocasionar (Kriska et al., 2021; Lipscombe et al., 2018; Shawahna, et al., 2021; Yang et al., 2021).

Cuando el paciente con DM enferma y requiere atención sanitaria por alguna complicación acaecida, dependiendo de la severidad de la misma, puede llegar a requerir prestaciones hospitalarias. En función de la atención que necesite el paciente, las secuelas serán más graves y los costes hospitalarios se incrementarán, notablemente (Haque et al., 2021; Ye et al., 2021).

Conscientes de los problemas de salud que conlleva esta enfermedad crónica mal controlada, distintos organismos invierten muchos recursos sanitarios, así como promueven políticas saludables para poder concienciar a la población de los peligros de esta ENT (García-Goñi et al., 2012; Windrum et al., 2016; World Health Organization, 2013; World Health Organization, 2018 a; World Health Organization, 2018 b).

.

1.3. El cuidado de la DM durante las crisis sanitarias

Durante las pandemias, los pacientes con DM tuvieron que llevar a cabo su control glucémico y el respectivo cuidado de su salud, con todas las dificultades atenuadas por circunstancias sobrevenidas (Cuschieri & Grech, 2020; Kretchy et al., 2021; Misra et al., 2021; Wu et al., 2021). Alcanzar un buen control diabetológico no se consigue, únicamente, tomando la medicación prescrita. Para ello, se requiere de un fuerte compromiso del paciente, un entorno familiar propicio y tener unos buenos recursos sanitarios disponibles (Ahola & Groop, 2013). Durante la pandemia, los sistemas sanitarios colapsaron y muchos enfermos con patologías crónicas no pudieron llevar a cabo su cuidado tal y como lo hacían antes de la pandemia. El confinamiento y el colapso de los sistemas sanitarios debido a las pandemias, complicaron el cuidado de aquellos pacientes con DM que enfermaron debido a estos virus (Banerjee et al., 2021; Carrasco-Sánchez, et al., 2021; Hill et. al., 2020; Mukona & Zvinavashe, 2020; Pal & Bhadada, 2020; Peiris et al., 2009).

1.4. Recursos de salud en línea

En estos contextos, muchos pacientes con DM recurrieron a los recursos en línea (oficiales y no oficiales) para informarse sobre aquellas dudas que tenían sobre su salud con todos los peligros que puede suponer al encontrarse con la abundante información en línea y, a la vez, no recibir la misma por parte de un profesional, pudiendo el paciente ser víctimas de la infodemia (Cinelli et al., 2020; Khosrowjerdi, 2020; Zarocostas, 2020).

Para el presente trabajo, se ha evaluado las búsquedas relacionadas con la DM que han tenido lugar, a nivel mundial, mediante el Google Trends (GT)

2. OBJETIVOS

Analizar, a nivel mundial, el interés de la población sobre la información sanitaria relacionada con las dos pandemias acontecidas (Pandemia Gripe A -H1N1- y la COVID-19) y de la DM (como ENT) a través de su comportamiento de búsqueda en línea durante las semanas previas

y posteriores a las fechas de las declaraciones oficiales como pandemias por la OMS.

3. METODOLOGÍA

La investigación se ha estructurado en cinco fases:

Primera fase: Análisis de la evolución de las dos crisis sanitarias y su impacto en el interés de la DM

Estudio y tratamiento de los datos epidemiológicos de distintos organismos oficiales, así como del seguimiento de la pandemia.

Se han establecido tres horizontes temporales para enmarcar cada una de estas dos pandemias y poder monitorizar mejor las tendencias de búsqueda de cada período:

a. El primer horizonte comprende desde: el 1 de mayo hasta el 31 de julio del 2007, el 1 de mayo hasta el 31 de julio del 2008, el 1 de mayo hasta el 31 de julio del 2009.

b. El segundo período comprende desde: el 1 de febrero hasta el 30 de abril del 2018, el 1 de febrero hasta el 30 de abril del 2019, el 1 de febrero hasta el 30 de abril del 2020.

Se ha delimitado tres períodos por pandemia para poder contextualizar mejor la situación acontecida. El estudio exploratorio de los años anteriores a las crisis sanitarias ha permitido realizar la trazabilidad de los patrones del interés de la población obtenidos en los dos años previos.

Segunda fase: Estructuración de la búsqueda de datos a través del GT

Se han monitorizado las tendencias temporales del GT, llevando a cabo una evaluación continua en el Relative Search Volume (RSV) siendo considerado como un indicador de la "on-line health information seeking behaviour (OHISB)" desde que se iniciaron y finalizaron la pandemia de la Gripe A y de la COVID-19 (Havelk et al., 2020; Jaafar et al., 2017; Jabaley et al., 2018; Jellison et al., 2018; Nuti et al., 2014; Rasheed & Sivaprasad, 2020; Tkachenko et al., 2017; Zitting et al., 2021).

La RSV en GT proporciona el número de consultas dentro de un término medido en un país concreto y de un horizonte temporal establecido. Para llevar a cabo el presente estudio, se ha tenido en cuenta la RSV, a nivel mundial, clasificando la proporción más alta del término buscado en cada año y estableciéndose las respectivas baremaciones. El intervalo establecido de las mismas está contextualizado desde 0 hasta 100, siendo 100 la proporción más alta del término buscado en cada año establecido (Google Trends, 2021).

Tercera fase: Construcción de las Bases de Datos (BD)

Una vez contextualizado el eje cronológico de cada una de las dos pandemias, se ha extraído y tratado los datos del GT, considerando el OHISB como una medida "sustitutiva" de la conciencia sobre la DM durante las dos crisis sanitarias en el contexto del interés público de la población a nivel mundial, generando una BD que englobaba toda esta información.

Cuarta fase: Aplicación metodológica para obtener los resultados:

A través de la construcción de la BD y la técnica "Jointpoint Regression" (JR) se han podido trazar los respectivos análisis exploratorios a lo largo de los períodos, previamente, estipulados.

Estos modelos han sido utilizados en distintos ámbitos en el campo de la salud y son conocidos como "broken-line" y los respectivos valores contenidos. En el presente trabajo, estos modelos que pueden ser llamados "jointpoints", "breakpoints" o "changepoints" han sido trabajados bajo entorno R, concretamente, la librería Segmented (Muggeo,2008; Muggeo, 2017; R Development Core Team, 2017). Por consiguiente, la regresión segmentada (RS) también conocida como "change point regression" or "jointpoint regression" marca las relaciones entre una o varias variables explicativas y la respectiva respuesta siendo las mismas lineales a trozos (Acosta, 2020; Gillis & Edwards, 2019; Küchenhoff et al., 2021; Maindonald & Braun,2006; R Development Core Team, 2017).

Quinta fase: Análisis de los outputs dentro del contexto de las dos pandemias.

El package "segmented" de R junto con la JR ha definido el número de segmentos y ha relacionado las variables mediante una regresión lineal segmentada, modelizando las tendencias temporales. (Gillis & Edwards, 2019; Muggeo, 2008).

Limitaciones del estudio

Para poder plantear la magnitud de este trabajo, a nivel mundial, ha sido necesario analizar el interés de la población mediante las tendencias de sus búsquedas. La constitución de la BD mediante la RSV ha propiciado poder aplicar la JR estimando el interés de la población hacia la DM en las dos pandemias acontecidas. Recordar que el GT no especifica el perfil del usuario que genera la búsqueda pero esta circunstancia no ha alterado los resultados finales ni tampoco ha impedido aplicar la metodología necesaria para poder monitorizar el interés público de la información sanitaria relacionada con la DM.

4. RESULTADOS

La RS ha sido una técnica de modelización robusta que ha permitido estimar los cambios dinámicos monitorizados. Esta metodología ha permitido poder realizar un estudio exhaustivo de los datos y una trazabilidad gráfica de las series a lo largo del tiempo.

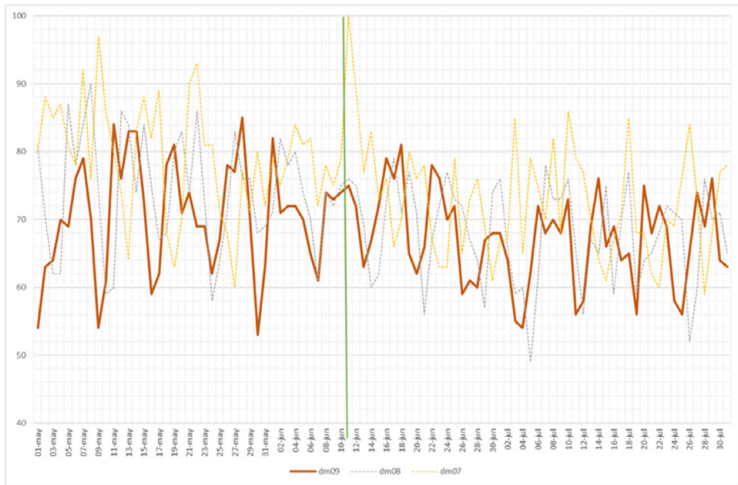
Mediante el diseño del presente trabajo, se ha puesto en relieve los cambios abruptos de comportamiento de búsquedas hacia la DM desde el momento en que se producen las declaraciones oficiales de la OMS.

En esta investigación se ha analizado el interés público de la información sanitaria relacionada cqon la salud, concretamente con la DM como ENT, durante las dos pandemias acontecidas.

En el gráfico 1, se puede observar el RSV del término "Diabetes Mellitus" dentro de los tres intervalos analizados durante la primera pandemia (año 2007, 2008 y 2009). Esta gráfica ha sido dividida, con una línea discontinua, en dos partes: antes de la declaración de la pandemia

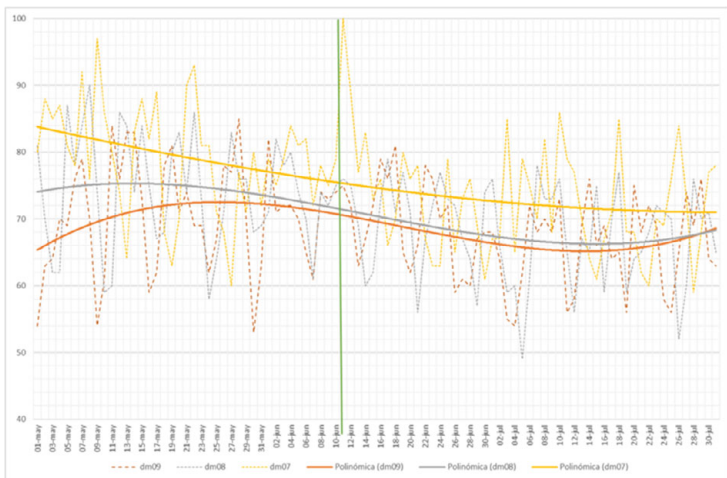
por la OMS y las fechas posteriores al mismo. En el gráfico 2, se establecen las relaciones respectivas polinómicas.

GRÁFICO 1. *RSV término DM antes de la declaración oficial de la pandemia de gripe A por la OMS y de las fechas posteriores a la misma. Comparativa de los tres años.*



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en GT.

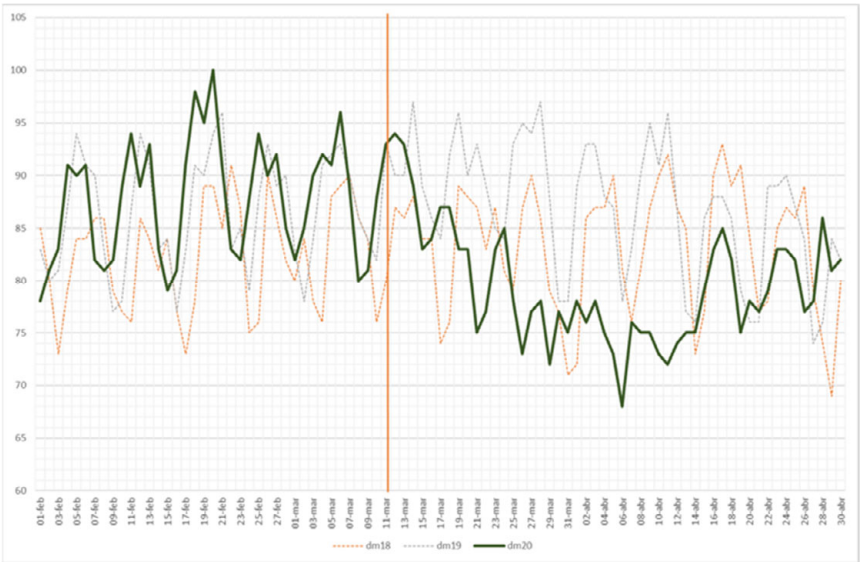
GRÁFICO 2. *Regresión polinómica de RSV del término DM antes de la declaración oficial de la pandemia de gripe A por la OMS y de las fechas posteriores a la misma. Comparativa de los tres años*



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en GT.

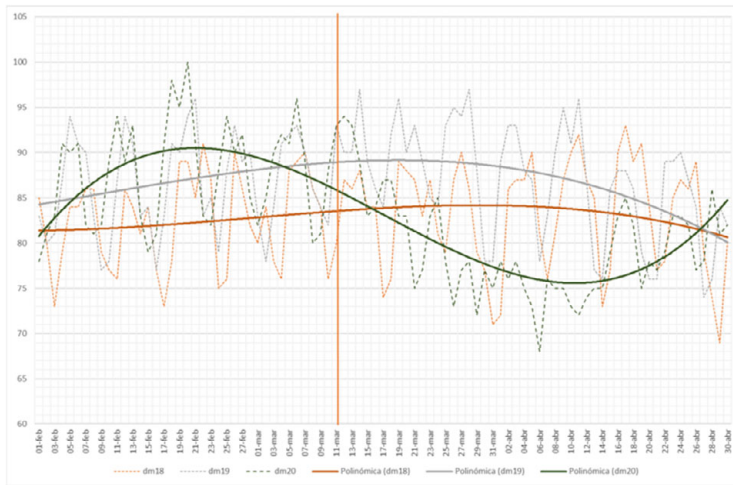
En el gráfico 3, se puede observar el RSV del término “Diabetes Mellitus” dentro de los tres intervalos analizados durante la segunda pandemia (año 2018, 2019 y 2020). Esta gráfica ha sido dividida, con una línea discontinua, en dos partes: antes de la declaración de la pandemia por la OMS y las fechas posteriores al mismo. En el gráfico 4, se establecen las relaciones respectivas polinómicas.

GRÁFICO 3. *RSV término DM antes de la declaración oficial de la pandemia de COVID-19 por la OMS y de las fechas posteriores a la misma. Comparativa de los tres años.*



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en GT

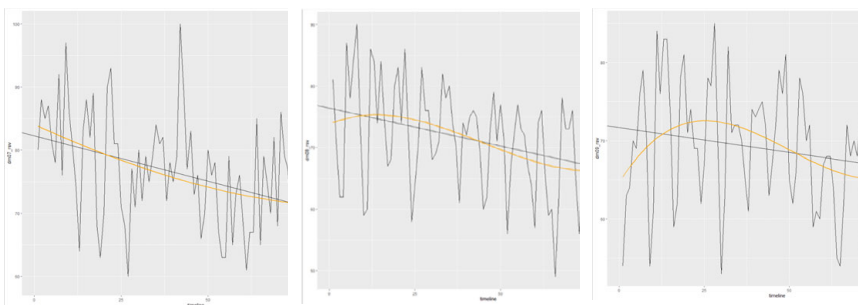
GRÁFICO 4. *Regresión polinómica de RSV del término DM antes de la declaración oficial de la pandemia de COVID por la OMS y de las fechas posteriores a la misma. Comparativa de los tres años.*

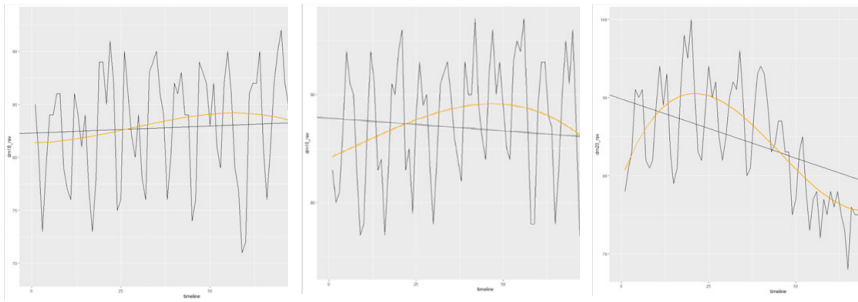


Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en GT

A continuación, se muestra de forma comparativa (gráfico 5), las RSV del término analizado ("Diabetes Mellitus") a lo largo del horizonte temporal de los tres años diferentes mediante las tendencias lineales y no lineales relacionando la RSV de DM con el tiempo.

GRÁFICO 5. *Análisis de las series temporales. Análisis mediante entorno R de las tendencias en la RSV del término "Diabetes Mellitus".*

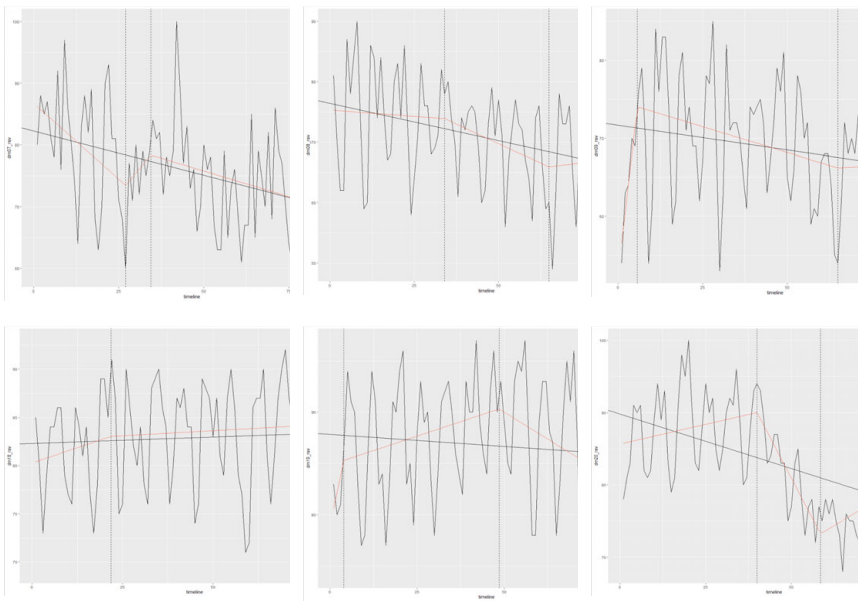




Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en GT

Finalmente, en el gráfico 6 se muestra la distribución RSV, a nivel mundial, del término DM en los distintos intervalos de tiempo en la que se muestra la regresión obtenida a través de la técnica JR mediante la librería segmented de R.

GRÁFICO 6. *Distribución de la RSV del termino "Diabetes Mellitus*



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en GT.

5. DISCUSIÓN

En los gráficos 1 y 2 se observa que, comparativamente, el RSV del término DM, en el año 2007, era mayor que el RSV obtenido durante el mes de junio de los años 2008 y 2009 (declaración de la gripe A-H1N1).

En los gráficos 3 y 4 se observa que durante el mes de marzo del 2020, tiempo previo a la declaración de la pandemia por COVID-19, el interés por la DM era similar al del año anterior, no en cambio en el 2018 que fue inferior.

Para el análisis de los cambios en las tendencias de los términos RSV sobre la DM, se ha aplicado la técnica de modelización robusta (librería "segmented") a las series temporales correspondientes a las dos crisis sanitarias, estableciéndose una comparación a los dos años previos (gráfico 5) dentro de los intervalos temporales determinados.

En el caso de la pandemia H1N1 del año 2009 el breakpoint, vinculado con interés por la DM durante los períodos analizados, se produce después de la declaración de la pandemia por parte de la OMS. En comparación con el año 2008 y 2009, en el mismo intervalo temporal, el cambio de tendencia se produce antes de la fecha analizada.

En el caso de la pandemia COVID-19, se identifican los breakpoints relacionados con el interés por la DM a partir de la declaración de la pandemia. En cambio, en las fechas analizadas de los años 2018 y 2019, no se producen cambios en las tendencias (gráfico 6).

6. CONCLUSIONES

Las dos pandemias analizadas pusieron en jaque a los sistemas sanitarios mundiales y ahondó la preocupación de la población por su salud. Mientras la preocupación pública que desataron estas pandemias de origen infeccioso estaba siendo elevado, el interés público por la DM seguía presente. Si bien las variaciones en el interés público pueden ser debidas a múltiples factores, los recursos de salud en línea pudieron monitorizar el interés de los ciudadanos hacia ciertas enfermedades y permitieron observar su sensibilización ante la DM.

7. REFERENCIAS

Acosta, L. D. (2020). Capacidad de respuesta frente a la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe. *Revista Panamericana de Salud Pública*, *44*.

Ahmed, S. B., & Dumanski, S. M. (2020). Sex, gender and COVID-19: a call to action. *Canadian Journal of Public Health*, *111*(6), 980-983.

Ahola, A. J., & Groop, P. H. (2013). Barriers to self-management of diabetes. *Diabetic Medicine*, *30*(4), 413-420.

Allard, R., Leclerc, P., Tremblay, C., & Tannenbaum, T. N. (2010). Diabetes and the severity of pandemic influenza A (H1N1) infection. *Diabetes care*, *33*(7), 1491-1493.

American Diabetes Association. (2021). 2. Classification and Diagnosis of Diabetes: Standards of Medical Care in Diabetes—2021. Diabetes Care, 44(Supplement 1), S15-S33.

Badawi, A., & Ryoo, S. G. (2016). Prevalence of diabetes in the 2009 influenza A (H1N1) and the Middle East respiratory syndrome coronavirus: a systematic review and meta-analysis. *Journal of public health research*, *5*(3).

Balbus, J. M., Barouki, R., Birnbaum, L. S., Etzel, R. A., Gluckman, P. D., Grandjean, P., ... & Tang, K. C. (2013). Early-life prevention of non-communicable diseases. *Lancet*, *381*(9860).

Banerjee, M., Chakraborty, S., & Pal, R. (2020). Diabetes self-management amid COVID-19 pandemic. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*, *14*(4), 351-354.

Brumana L, Arroyo A, Schwalbe NR, Lehtimaki S & Hipgrave D (2017). Maternal and child health services and an integrated, life-cycle approach to the prevention of NCDs. British Medical Journal of Global Health, 2(3), e000295.

Carrasco-Sánchez, F. J., López-Carmona, M. D., Martínez-Marcos, F. J., Pérez-Belmonte, L. M., Hidalgo-Jiménez, A., Buonaiuto, V., ... & SEMI-COVID-19 Network. (2021). Admission hyperglycaemia as a predictor of mortality in patients hospitalized with COVID-19 regardless of diabetes status: data from the Spanish SEMI-COVID-19 Registry. *Annals of medicine*, *53*(1), 103-116.

Cinelli, M., Quattrociocchi, W., Galeazzi, A., Valensise, C. M., Brugnoli, E., Schmidt, A. L., ... & Scala, A. (2020). The covid-19 social media infodemic. *Scientific Reports*, *10*(1), 1-10.

Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO declares COVID-19 a pandemic. *Acta Bio Medica: Atenei Parmensis*, *91*(1), 157.

Cuschieri, S., & Grech, S. (2020). COVID-19 and diabetes: The why, the what and the how. *Journal of Diabetes and its Complications*, *34*(9), 107637.

Gallego, P. H., Wiltshire, E., & Donaghue, K. C. (2007). Identifying children at particular risk of long-term diabetes complications. *Pediatric diabetes*, *8*, 40-48.

Garber, A. J., Handelsman, Y., Grunberger, G., Einhorn, D., Abrahamson, M. J., Barzilay, J. I., Blonde, L., Bush, M., DeFronzo, R.A., Garber, J.R, Garvey, W.T., Hirsch, I.B., Jellinger, P.S.; McGill, J.B., Mechanick, J. I., Perreault, L., Rosenblit, P., Samson, S., Umpierrez, G., (2020). Consensus statement by the American Association of Clinical Endocrinologists and American College of Endocrinology on the comprehensive type 2 diabetes management algorithm–2020 executive summary. *Endocrine Practice*, *26*(1), 107-139.

García-Goñi, M., Hernández-Quevedo, C., Nuño-Solinís, R., & Paolucci, F. (2012). Pathways towards chronic care-focused healthcare systems: evidence from Spain. *Health Policy*, *108*(2-3), 236-245.

Gillis, D., & Edwards, B. P. (2019). The utility of joinpoint regression for estimating population parameters given changes in population structure. *Heliyon*, *5*(11), e02515.

Gómez Manchón, M., Gómez Carrasco, J. A., Ramírez Fernández, J., Díez Fernández, T., & García de Frías, E. (2009). Necesidades del niño escolarizado con diabetes mellitus. Visión de padres y profesores. In *Anales de Pediatría* (Vol. 70, No. 1, pp. 45-52).

Google Trends (2021): https://trends.google.es/

Greer, S. L., King, E. J., da Fonseca, E. M., & Peralta-Santos, A. (2020). The comparative politics of COVID-19: The need to understand government responses. *Global public health*, *15*(9), 1413-1416.

Haque, W. Z., Demidowich, A. P., Sidhaye, A., Golden, S. H., & Zilbermint, M. (2021). The Financial Impact of an Inpatient Diabetes Management Service. *Current Diabetes Reports*, *21*(2), 1-9.

Havelka, E. M., Mallen, C. D., & Shepherd, T. A. (2020). Using Google Trends to assess the impact of global public health days on online health information seeking behaviour in Central and South America. *Journal of global health*, *10*(1).

Hayden, M. R. (2020). An immediate and long-term complication of COVID-19 may be type 2 diabetes mellitus: the central role of β-cell dysfunction, apoptosis and exploration of possible mechanisms. *Cells*, *9*(11), 2475.

Hill, M. A., Mantzoros, C., & Sowers, J. R. (2020). Commentary: COVID-19 in patients with diabetes. *Metabolism*.

Jaafar, N. I., Ainin, S., & Yeong, M. W. (2017). Why bother about health? A study on the factors that influence health information seeking behaviour among Malaysian healthcare consumers. International Journal of Medical Informatics, 104, 38-44.

Jabaley, C. S., Blum, J. M., Groff, R. F., & O'Reilly-Shah, V. N. (2018). Global trends in the awareness of sepsis: insights from search engine data between 2012 and 2017. *Critical Care*, *22*(1), 1-9.

Jellison, S. S., Bibens, M., Checketts, J., & Vassar, M. (2018). Using Google Trends to assess global public interest in osteoarthritis. *Rheumatology international*, *38*(11), 2133-2136

Khosrowjerdi, M. (2020). National culture and trust in online health information. *Journal of Librarianship and Information Science*, *52*(2), 509-528.

Kretchy, I. A., Asiedu-Danso, M., & Kretchy, J. P. (2021). Medication management and adherence during the COVID-19 pandemic: perspectives and experiences from low-and middle-income countries. *Research in social and administrative pharmacy*, *17*(1), 2023-2026.

Kriska, A. M., Rockette-Wagner, B., Edelstein, S. L., Bray, G. A., Delahanty, L. M., Hoskin, M. A., ... & DPP Research Group. (2021). The impact of physical activity on the prevention of type 2 diabetes: evidence and lessons learned from the diabetes prevention program, a long-standing clinical trial incorporating subjective and objective activity measures. *Diabetes Care*, *44*(1), 43-49.

Küchenhoff, H., Günther, F., Höhle, M., & Bender, A. (2021). Analysis of the early COVID-19 epidemic curve in Germany by regression models with change points. *Epidemiology & Infection*, *149*.

Liang, L. L., Tseng, C. H., Ho, H. J., & Wu, C. Y. (2020). Covid-19 mortality is negatively associated with test number and government effectiveness. *Scientific reports*, *10*(1), 1-7.

Lin, X., Xu, Y., Pan, X., Xu, J., Ding, Y., Sun, X., ... & Shan, P. F. (2020). Global, regional, and national burden and trend of diabetes in 195 countries and territories: an analysis from 1990 to 2025. *Scientific reports*, *10*(1), 1-11.

Lindström, C., Åman, J., Norberg, A. L., Forssberg, M., & Anderzén-Carlsson, A. (2017). "Mission Impossible"; the mothering of a child with type 1 diabetes–From the perspective of mothers experiencing burnout. *Journal of pediatric nursing*, *36*, 149-156.

Lipscombe, L., Booth, G., Butalia, S., Dasgupta, K., Eurich, D. T., Goldenberg, R., ... & Simpson, S. (2018). Pharmacologic glycemic management of type 2 diabetes in adults. *Canadian journal of diabetes*, *42*, S88-S103.

Maindonald, J., & Braun, J. (2006). *Data analysis and graphics using R: an example-based approach* (Vol. 10). Cambridge University Press.

McCrimmon, R. J. (2021). Consequences of recurrent hypoglycaemia on brain function in diabetes. *Diabetologia*, 1-7.

Michaelis, M., Doerr, H. W., & Cinatl, J. (2009). An influenza A H1N1 virus revival–pandemic H1N1/09 virus. *Infection*, *37*(5), 381-389.

Misra, A., Gopalan, H., Jayawardena, R., Hills, A. P., Soares, M., Reza-Albarrán, A. A., & Ramaiya, K. L. (2019). Diabetes in developing countries. *Journal of diabetes*, *11*(7), 522-539.

Misra, A., Ghosh, A., & Gupta, R. (2021). Heterogeneity in presentation of hyperglycaemia during COVID-19 pandemic: A proposed classification. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*.

Mok, K. H., Ku, Y. W., & Yuda, T. K. (2021). Managing the COVID-19 pandemic crisis and changing welfare regimes.

Muggeo, V. M. (2008). Segmented: an R package to fit regression models with broken-line relationships. *R news*, *8*(1), 20-25.

Muggeo, V. M. (2017). Interval estimation for the breakpoint in segmented regression: a smoothed score-based approach. *Australian & New Zealand Journal of Statistics*, *59*(3), 311-322

Mukona, D. M., & Zvinavashe, M. (2020). Self-management of diabetes mellitus during the Covid-19 pandemic: Recommendations for a resource limited setting. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*.

Miyazawa, D. (2021). Why obesity, hypertension, diabetes, and ethnicities are common risk factors for COVID-19 and H1N1 influenza infections. *Journal of Medical Virology*, *93*(1), 127-128.

Nuti, S. V., Wayda, B., Ranasinghe, I., Wang, S., Dreyer, R. P., Chen, S. I., & Murugiah, K. (2014). The use of google trends in health care research: a systematic review. *PloS one*, *9*(10), e109583.

Pal, R., & Bhadada, S. K. (2020). COVID-19 and diabetes mellitus: An unholy interaction of two pandemics. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*, *14*(4), 513-517.

Pasquel, F. J., Lansang, M. C., Dhatariya, K., & Umpierrez, G. E. (2021). Management of diabetes and hyperglycaemia in the hospital. *The Lancet Diabetes & Endocrinology*.

Peiris, J. M., Poon, L. L., & Guan, Y. (2009). Emergence of a novel swine-origin influenza A virus (S-OIV) H1N1 virus in humans. Journal of Clinical Virology, 45(3), 169-173.

Polonsky, W. H., Fisher, L., Hessler, D., Liu, J., Fan, L., & McAuliffe-Fogarty, A. H. (2020a). Worries and concerns about hypoglycemia in adults with type 1 diabetes: An examination of the reliability and validity of the Hypoglycemic Attitudes and Behavior Scale (HABS). *Journal of Diabetes and its Complications*, 107606.

Polonsky, W. H., Fortmann, A. L., Johnson, K. E., Nguyen, A., & Beebe, C. (2020b). Hypoglycemic Confidence in the Partners of Adults with Type 1 Diabetes. *Diabetes Technology & Therapeutics*, *22*(4), 249-255.

Rasheed, R., & Sivaprasad, S. (2020). Google trends as a surrogate marker of public awareness of diabetic retinopathy. *Eye*, *34*(6), 1010-1012.

R Development Core Team (2017). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Available from URL: https://www.r-project.org

Sánchez, M. V., Ríos, C. G., Grases, M. A., Campos, M. L., & Lozano, C. F. (2021). Educación diabetológica:¿ Cómo conseguir un buen control glucémico en niños?. *Revista Sanitaria de Investigación*, *2*(2), 55.

Shang, J., Wang, Q., Zhang, H., Wang, X., Wan, J., Yan, Y., ... & Lin, J. (2021). The relationship between diabetes mellitus and COVID-19 prognosis: a retrospective cohort study in Wuhan, China. *The American journal of medicine*, *134*(1), e6-e14.

Shawahna, R., Batta, A., Asa'ad, M., Jomaah, M., & Abdelhaq, I. (2021). Exercise as a complementary medicine intervention in type 2 diabetes mellitus: a systematic review with narrative and qualitative synthesis of evidence. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*.

SteelFisher, G. K., Blendon, R. J., Bekheit, M. M., & Lubell, K. (2010). The public's response to the 2009 H1N1 influenza pandemic. *New England Journal of Medicine*, *362*(22), e65.

Swanson, V., & Maltinsky, W. (2019). Motivational and behaviour change approaches for improving diabetes management. *Practical Diabetes*, *36*(4), 121-125.

Tkachenko, N., Chotvijit, S., Gupta, N., Bradley, E., Gilks, C., Guo, W., ... & Jarvis, S. (2017). Google Trends can improve surveillance of Type 2 diabetes. *Scientific reports*, *7*(1), 1-10.

Truong, T. H., Nguyen, T. T., Armor, B. L., & Farley, J. R. (2017). Errors in the administration technique of insulin pen devices: a result of insufficient education. *Diabetes Therapy*, *8*(2), 221-226.

van der Weerd, W., Timmermans, D. R., Beaujean, D. J., Oudhoff, J., & van Steenbergen, J. E. (2011). Monitoring the level of government trust, risk perception and intention of the general public to adopt protective measures during the influenza A (H1N1) pandemic in the Netherlands. *BMC public health*, *11*(1), 1-12.

Windrum, P., García-Goñi, M., & Coad, H. (2016). The impact of patient-centered versus didactic education programs in chronic patients by severity: the case of type 2 diabetes mellitus. *Value in Health*, *19*(4), 353-362.

Wood, J. & Peters, A (2017). *The type 1 diabetes self-care manual: a complete guide to type 1 diabetes across the lifespan for people with diabetes, parents, and caregivers*. American Diabetes Association.

World Health Organization (2009a). New influenza A (H1N1) virus: global epidemiological situation, June 2009. Weekly Epidemiological Record= Relevé épidémiologique hebdomadaire, 84(25), 249-257.

World Health Organization. (2009b). *Pandemic H1N1 2009* (No. SEA-CD-193). WHO Regional Office for South-East Asia.

World Health Organization. (2013). Global action plan for the prevention and control of noncommunicable diseases 2013-2020.

World Health Organization. (2018a). Noncommunicable diseases country profiles 2018.

World Health Organization. (2018b). *Saving lives, spending less: a strategic response to noncommunicable diseases*. World Health Organization: Geneva, Switzerland

World Health Organization . 2020. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19–11 March 2020 https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020.

Wu, X., Luo, S., Zheng, X., Ding, Y., Wang, S., Ling, P., ... & Weng, J. (2021). Glycemic control in children and teenagers with type 1 diabetes around lockdown for COVID-19: A continuous glucose monitoring-based observational study. *Journal of diabetes investigation*.

Xue, L., & Zeng, G. (2019). Global Strategies and Response Measures to the Influenza A (H1N1) Pandemic. In *A Comprehensive Evaluation on Emergency Response in China*(pp. 15-44). Springer, Singapore.

Yang, L., Li, K., Liang, Y., Zhao, Q., Cui, D., & Zhu, X. (2021). Mediating role diet self-efficacy plays in the relationship between social support and diet self-management for patients with type 2 diabetes. *Archives of Public Health*, *79*(1), 1-8.

Ye, W., Kuo, S., Kieffer, E. C., Piatt, G., Sinco, B., Palmisano, G., ... & Herman, W. H. (2021). Cost-Effectiveness of a Diabetes Self-Management Education and Support Intervention Led by Community Health Workers and Peer Leaders: Projections From the Racial and Ethnic Approaches to Community Health Detroit Trial. *Diabetes Care*, *44*(5), 1108-1115.

Yu, B., Li, C., Sun, Y., & Wang, D. W. (2021). Insulin treatment is associated with increased mortality in patients with COVID-19 and type 2 diabetes. *Cell metabolism*, *33*(1), 65-77.

Zarocostas, J. (2020). How to fight an infodemic. *The Lancet*, *395*(10225), 676.

Zhu, X., Lee, M., Chew, E. A., Goh, L. J., Dong, L., & Bartlam, B. (2021). "When nothing happens, nobody is afraid!" beliefs and perceptions around self-care and health-seeking behaviours: Voices of patients living with diabetic lower extremity amputation in primary care. *International Wound Journal*.

Zitting, K. M., Lammers-van der Holst, H. M., Yuan, R. K., Wang, W., Quan, S. F., & Duffy, J. F. (2021). Google Trends reveals increases in internet searches for insomnia during the 2019 coronavirus disease (COVID-19) global pandemic. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, *17*(2), 177-184.

SECCIÓN IV

EDUCACIÓN COMO MÉTODO DE LUCHA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL

PEDAGOGÍA NARRATIVA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: BENEFICIOS DE SU IMPLEMENTACIÓN EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ
AURORA MARÍA RUÍZ-BEJARANO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones de Educación Superior (ES) han de velar para que se cumplan los principios de inclusión, equidad y justicia social. Numerosas son las acciones legales y políticas que han incidido en este hecho. La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) o la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (2014), han contribuido a mejorar el acceso y la permanencia del alumnado no tradicional en estas instituciones. Consecuentemente, así se evidencia durante las dos últimas décadas, donde el alumnado no tradicional, como es el caso del alumnado con discapacidad, ha aumentado su tasa de matriculación en la ES (Cotán et al., 2021). Sin embargo, parece que estas medidas no son suficientes (Carballo et al., 2019). Barreras arquitectónicas, metodologías inaccesibles, evaluaciones poco ajustadas o profesores no formados en materia de atención a la diversidad, son algunos de los obstáculos que se han identificado en las investigaciones (Moriña y Cotán, 2017; Moriña et al., 2010).

Estas barreras impiden que el alumnado con discapacidad participe de forma plena, íntegra y en igualdad de condiciones que sus compañeros y compañeras (Moriña et al., 2016). De hecho, se torna imprescindible ofrecer espacios donde el alumnado tenga cabida, participe y,

principalmente, pueda ser oído. Y, las aulas académicas, permiten este hecho. Uno de las metodologías que permitiría el logro de este objetivo, sería el trabajo desde sus propias narrativa (Cortés y González, 2020). Por ello, siguiendo un punto de vista interpretativo, se busca enfatizar la perspectiva del alumnado desde una postura reflexiva y comprensiva sobre su experiencia, hechos, circunstancias y momentos que le llevan a tomar determinadas decisiones y/o actuaciones. Por ello, es esencial centrarse en un análisis dialógico y crítico en la elaboración de las narraciones, donde la persona protagonista analice los acontecimientos y sucesos ocurridos en su experiencia educativa (Cotán, 2019). Consecuentemente, a partir de la documentación narrativa obtenida de sus experiencias pedagógicas (Suárez y Metzdorff, 2018), el profesorado podría realizar ajustes razonables para que el conocimiento llegara a todo el alumnado y diseñar, así, procesos educativos inclusivos (Cotán y Ruiz-Bejarano, 2020).

Partiendo de este contexto, el objetivo principal de este trabajo es identificar en la literatura científica experiencias educativas del alumnado a través de sus narrativas. En segundo lugar, se pretende identificar cómo la inclusión de las narrativas pedagógicas del alumnado en su aprendizaje, favorece y permite la construcción del conocimiento, ajustándolo a las características del alumnado y del currículo académico de los futuros docentes. En el presente capítulo se abordará, desde un punto de vista teórico y reflexivo, el uso del método narrativo en educación, los principales documentos con los que el alumnado puede trabajar en el aula y los beneficios de su implementación.

2. ¿POR QUÉ TRABAJAR LAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS?

Durante las tres últimas décadas, se ha generado una importante recuperación y uso del método biográfico-narrativo desde el ámbito de la Sociología, la Antropología y la Psicología Social. Es un campo de estudio legitimado y con trascendencia en muchos investigadores cualitativos, etnográficos e interpretativos en la educación (Cotán, 2016; Clandinin & Connelly, 2000). Bajo un enfoque hermenéutico e

interpretativo, este método permite expresar, a través de las narrativas, situaciones sociales, culturales, económicas y/o políticas (Mallimaci y Giménez, 2006). El objeto principal de este enfoque metodolçogico es el análisis y la transcripción de las narraciones de una persona sobre su vida o momentos concretos de la misma (Cortés, 2013; De La Rosa, 2008; Köhler, 2008; Márquez et al., 2014), haciendo especial énfasis en la re-construcción de la historia y su significatividad. A través de las narrativas se pueden establecer contextualizaciones en un tiempo y espacio determinado, que permiten revivir, analizar e incluso situarse ante tales circunstancias y razonar su comportamiento en ese determinado momento (Cotán, 2015).

Este enfoque metodológico, utilizado en educación (Porta y Yedaide, 2014), es una importante herramienta de comprensión, reflexión y transferencia del conocimiento (Domingo, 2014; Chisvert et al., 2018, p.28). Su uso permite transformar la formación en los espacios universitarios, potenciando en el alumnado el desarrollo y la construcción de un pensamiento reflexivo, crítico, competencial, profesional y colaborativo. Además, facilita al alumnado la de-construcción de su propia narración y de la realidad a partir de sus experiencias, reinterpretando los hechos sucedidos y transcurridos a lo largo de estas. En este sentido, González et al., (2020, p. 22), defienden el uso de este método en las aulas universitarias al:

1. Considerar al alumnado como agente de acción en su propio proceso formativo y transformador;
2. Establecer relaciones horizontales con el alumnado y habilitar espacios y tiempo para el debate, la discusión y la reflexión;
3. Entender el conocimiento como una producción constructiva e interpretativa; y
4. Situarse como docente en un marco epistemológico, deconstructivo y co-constructivo.

En este escenario educativo, las narrativas pedagógicas se comprenden como narraciones personales, transformadoras y experienciales que ponen en relación el pensamiento reflexivo y crítico del alumnado con el

conocimiento curricular. Su objetivo principal es que el alumnado pueda analizar y comprender lo que sucede y las relaciones causales y contextuales vinculadas al hecho en sí. Además, favorece la manifestación de las emociones, los sentimientos y las experiencias personales del alumnado a través de sus narrativas y hace posible su vinculación con el currículo académico. Esto permitirá la construcción de identidades y significados. De hecho, trabajar la narrativa del alumnado en el aula ha sido identificado como una potente herramienta de empoderamiento del alumnado, que le permite exponer y acceder a su experiencia social, personal, educativa y/o profesional, tanto de manera individual como colectiva, desde una perspectiva situacional (Rivas, 2014). Esa información es utilizada en el aula como herramienta de conocimiento y transformación personal y profesional (González et al., 2020).

2.1. ¿Cómo trabajar las narraciones pedagógicas en las aulas universitarias?

Las narraciones pedagógicas hacen posible la identificación de las experiencias escolares y socioeducativas del alumnado (Alliaud y Suárez, 2011) desde un ejercicio reflexivo y expositivo, a la vez que transforma el contenido del aprendizaje. Esto permite situar al alumnado en un espacio protagonista de construcción del aprendizaje y analizar sus experiencias escolares pasadas con los contenidos enseñados en el aula, así como arrojar una mirada sobre cómo le gustaría proyectarlo en su quehacer profesional docente. En consonancia, cobran sentido la afirmación de Herrera et al., (2008) al indicar que el conocimiento y el sujeto están vinculados en torno a la experiencia y los contextos en que este tiene lugar. En este sentido, Chisvert et al., (2018, p.32) proponen tres principios esenciales para poner en práctica esta propuesta (figura 1):

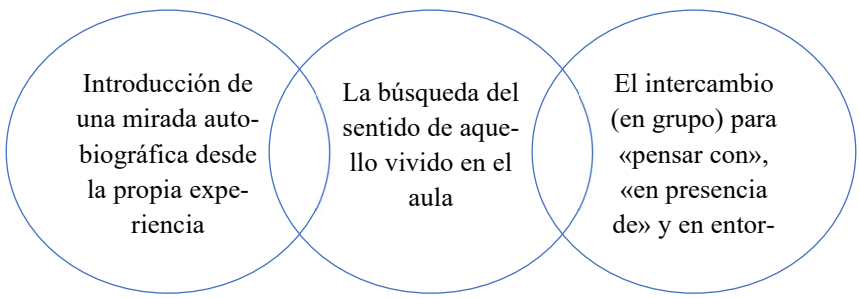
1. *La introducción de una mirada autobiográfica, desde la propia experiencia, para pensar y facilitar que los y las estudiantes se preguntasen*: qué tiene que ver esto con mi historia, qué he vivido relacionado con esto, cómo fue, cómo me afectó, qué puedo ahora plantearme y qué puedo aprender de ello. Se trata de poner en juego la subjetividad de los

y las estudiantes con respecto a aquello que traemos en el aula, sin abstraerse de lo vivido.

2. *La búsqueda del sentido de aquello vivido en el aula*. Se trata de plantear preguntas tipo: cómo me he visto yo, cómo me he sentido yo, qué me ha despertado la clase de hoy. Preguntas que, más que decir algo de una experiencia o hablar sobre la misma, permitan al alumnado ponerse en situación de novedad ante aquello vivido, ponerse a pensar, dar una nueva significación a lo acontecido, preguntarse sobre el sentido de las cosas.

3. *El intercambio (en grupo) para «pensar con», «en presencia de» y en entornos de aprendizaje significativos*. Esta mediación favorece la apertura del pensamiento, transcendiendo lo que pasa para aprender. Las lecturas resonantes (evocadoras) son otro recurso interesante para interpretar y significar el conocimiento, mediante la escritura y reescritura reflexiva: qué hace un texto en uno mismo, qué dice y, sobre todo, qué me dice el texto a mí, qué digo yo.

Figura 1. *Principios para el trabajo con narraciones pedagógicas en el aula*



Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de Chisvert et al., (2018).

Posterior a ello, estos mismos autores, desde sus propias experiencias docentes, plantean el diseño de consignas o cuestiones que permitan poner en común el conocimiento generado en el conocimiento universitario a través de las metodologías narrativas y pensamientos reflexivos. Analizar el contenido de la experiencia, los aspectos esenciales de la historia y la reflexión, desde el propio alumnado, de su narrativa, son esenciales para la generación del conocimiento cultural, colectivo y

propio. Se desarrolla, por tanto, en el aula, "una pedagogía de la experiencia colectiva que genera incertidumbre y aprendizaje bajo la rúbrica del paradigma hermenéutico y colaborativo, siendo la clave la construcción compartida de conocimiento" (González et al., 2020, p.23).

2.2. Materiales con los que trabajar las narrativas pedagógicas del alumnado

Atendiendo a autores como Bolívar et al., (2001), Goodley et al. (2004) y González Monteagudo (2009), existen diversos materiales personales o públicos para elaborar un relato biográfico-narrativo. Según estos autores, los principales materiales se centran en notas de campo, fuentes primarias, citas bibliográficas de fuentes secundarias, anécdotas recordadas por el autor de la historia, documentos personales elaborados por la propia persona, relatos compartidos en grupo, documentos públicos y, por supuesto, recurso más empleado, las entrevistas en profundidad o grupos de discusión.

Por otra parte, Pujadas (1992) afirma que existen diversas formas de producir materiales biográficos, aunque él, los clasifica en cuatro formas:

a) *Explotación de documentos personales*: entre estos materiales se encuentran cartas, diarios, fotografías, vídeos, autobiografías, etc. que pueden obtenerse bien a través del archivo público o bien de manera privada. Estos documentos pueden seleccionarse desde dos enfoques:

    i. Ausencia absoluta de selección muestra (basándonos en el material existente. Ejemplo de ello podemos encontrarlo en la obra creada por Allport en 1965, *Letters from Jenny*) o,

    ii. Seleccionar el material biográfico sobre una base documental con criterios cualitativos, cuantitativos o mixtos.

a) *Emisión de relatos biográficos siguiendo las directrices de la persona investigadora*: estos documentos se centran en emitir

relatos biográficos-narrativos siguiendo las directrices de la persona investigadora, pero sin utilizar la entrevista como la principal técnica de recogida de datos o de producción del relatos. Esta, únicamente, ha de cumplir la función de buscar el informante adecuado, negociar y editar la biografía.

b) *Entrevista biográfica*: es la principal técnica empleada en el diseño de narrativas (Cotán, 2015) y la que proporciona a la persona investigadora un mayor control sobre la situación creada así como la obtención y control de datos.

c) *Observación participante*: facilita a la persona investigadora aproximarse al contexto de estudio de modo directo, pudiendo contrastar lo que se dice y/o se escribe con lo que hace la comunidad, logrando, de esta forma, redefinir y redirigir el proceso investigador durante la obtención de los datos (Denzin, 1979; Jorgensen, 1989; Vallés, 1999). Pujadas (1992) sugiere combinar esta técnica con otras de obtención de datos, como es el caso de las entrevistas, las fotografías, los vídeos, etc.

Desde un prisma más didáctico y académico, son varios los documentos que, en el contexto universitario, permiten el aprendizaje desde un prisma reflexivo y crítico (ver tabla 1): portfolios; diarios reflexivos; relatos de experiencias; narrativas digitales; rúbricas; aprendizaje-servicio; prácticas reflexivas; etc. Todos ellos parten de un punto común: la narrativa escrita que permite un pensamiento profundo y eficaz en el aula (Sabariego et al., 2019).

TABLA 1. *Técnicas didácticas-reflexivas con los que trabajar en el aula*

Técnicas	Estudios
Portfolio	Jarauta y Bozu, 2013; Klenowscki, 2005; Seldin et al., 2010
Diarios reflexivos	Cowan 2014; McGarr y Moody, 2010;
Relatos de experiencias de aprendizaje y las narrativas digitales	Rodríguez y Londoño, 2009; Del-Moral, et al., 2016
Recursos audiovisuales	Correa et al., 2010
Narrativas escritas	Rivas et al., 2009; Rivas et al., 2014
Recursos visuales	Correa, 2015; Correa et al., 2016

Fuente: elaboración propia

En consonancia con lo descrito, se puede afirmar que la escritura reflexiva sobre la experiencia permite situar al autor desde una perspectiva biográfica pensante (Ruiz-Bejarano, 2018). La elaboración de relatos y narraciones escritas "es un medio para acceder a la experiencia subjetiva, para tomar como objeto de reflexión la propia historia escolar, las propias creencias, los prejuicios, los conocimientos previos y los esquemas de acción" (Sabariego et al., 2019, p.815). Desde la perspectiva docente, este enfoque metodológico supone "sugerir puntos de conceptuación para que cada uno encuentre su camino actuando según sus características y en espíritu de diálogo y de cooperación como precisamente implica narrar" (Genovesi, 2002, p. 255-256). En definitiva, permite al alumnado aprender para sí y de sí mismo.

3. NARRATIVAS PEDAGÓGICAS APLICADAS A LAS AULAS: ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DOCENTES

La tradición sobre el trabajo reflexivo y narrativo en el aula tiene ya un hueco importante en las experiencias didácticas del alumnado. A tal respecto, son varios los trabajos que han abordado la importancia del trabajo narrativo en el aula, así como los beneficios derivados del mismo. En la tabla 2, se puede apreciar un resumen de los trabajos aquí identificados y los principales resultados académicos obtenidos. Para ello, se han analizado un total de 5 trabajos publicados en los últimos seis años y obtenidos en el buscador GoogleScholar.

TABLA 2. *Análisis de investigaciones*

Autores	Alumnado participante	Técnicas de recogida de información	Resultados
González et al., (2020)	870 alumnos 14 docentes	Narrativas y relatos del alumnado Relatos del profesorado Grupos de Discusión	Construcción, re-construcción y de-construcción de los aprendizajes Aprendizajes vinculados a experiencias Generar discursos colectivos alumnado Reflexión y mejora de los procesos de E-A Elemento de diagnóstico Método de evaluación
Ribero et al., (2019)	80 estudiantes 11 docentes	Encuesta Entrevistas Grupos de Discusión	Eficacia en la adquisición del l aprendizaje Genera canales comunicativos Construir de forma colectiva el conocimiento Establece espacios para el diálogo y la re-construcción de significados
Rodríguez (2014)	No indicado	Lecturas Entrevistas	Re-construcción de la historia Comprensión de las experiencias
Ruiz et al., (2018)	170 estudiantes	Rúbrica	Alumnado protagonista de su aprendizaje Aprendizaje Contextual Aprendizaje Significativo Trabajo cooperativo
Sabariego et al., (2019)	215 estudiantes	Cuestionario Grupos de Discusión	Aprendizaje significativo Saber unido a experiencia Actividades como experiencias sociales y emocionales Aula-espacio reflexión Alumnado protagonista de su aprendizaje

Fuente: elaboración propia

El primero de los trabajos analizados es el realizado por González et al., (2020). Dicho estudio parte de un proyecto multidisciplinar de innovación en docencia interuniversitaria titulado "*El uso de narrativas en la enseñanza universitaria*". Se ha implementado en las

universidades de Málaga, Cádiz, Extremadura, País Vasco y Cantabria. Dos son los objetivos principales de partida de dicho proyecto (p.193): 1. Vincular la experiencia narrativa del alumnado hacia una dimensión formativa mucho más amplia y global y, 2. Aportar un enfoque interdisciplinar y de género a la hora de construir el conocimiento.

Los instrumentos de recogida de información han sido narrativas y relatos elaborados por el alumnado, relatos elaborados por el profesorado y grupos de discusión. Para el análisis de los resultados, se optó por un análisis de contenido.

Los resultados obtenidos en este trabajo reflejan que trabajar desde las narrativas del alumnado permite compartir la experiencia, vincular las experiencias con los contenidos de las asignaturas y promueve procesos de reflexión y de-construcción de las experiencias individuales y colectivas. En este sentido, estos autores afirman que las narrativas son una importante herramienta dialógica y polifónica. Además, el uso de esta estrategia metodológica fomenta el aprendizaje compartido y supone una ruptura con los modelos de enseñanza tradicionales y transmisores. Para ello, afirman la necesidad de adoptar metodologías más críticas, prácticas, dialógicas y reflexivas.

Otro de los resultados obtenidos apunta que, además de de-construir las experiencias escolares (individuales o colectivas), el uso de narrativas en el aula posibilita la visibilización de dimensiones o cuestiones sociales, políticas, ideológicas, religiosas, culturales, corporales o históricas. Así, las narrativas, permiten re-construir y de-construir los discursos y, en el caso de la formación de los docentes, la identidad personal.

En ese sentido, desde el punto de vista docente, utilizar metodologías narrativas en las aulas en este trabajo ha permitido a los docentes evaluar, de manera complementaria, las asignaturas. Además. Las metodologías narrativas han sido utilizadas como una estrategia de reflexión y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De forma paralela, también han sido identificadas como un elemento de diagnóstico puesto que, las narraciones trabajadas con el alumnado han permitido al docente acercarse a su conocimiento previo y valorar las competencias adquiridas de cara a su desarrollo personal y profesional.

Otro estudio abordado es el planteado Ribero et al., (2019), quienes se centran en analizar las narrativas transmedias como recurso de construcción del conocimiento en instituciones de Educación Superior. Con carácter internacional, este proyecto consta de cuatro fases:

- *Fase 1*: a través de un enfoque mixto, se propuso evaluar el impacto pedagógico de las herramientas transmedias utilizadas por los-as docentes. Para ello, se facilitó una encuesta a 80 estudiantes. Posteriormente, se realizaron entrevistas a los-as docentes para conocer su percepción sobre las prácticas didácticas y pedagógicas que desarrollaban en sus aulas. De forma paralela a las entrevistas, se llevaron a cabo grupos de discusión con estudiantes para evaluar esta cuestión.

- *Fase 2*: se centró en afianzar los procesos pedagógicos y mejorar los resultados a través de la implementación de las narrativas transmedias.

- *Fase 3*: esta fase se desarrolló bajo un enfoque cualitativo. La técnica de recogida de información utilizada fue una entrevista estructurada aplicada a 11 docentes. El objetivo de dicha entrevista era identificar las mediaciones pedagógicas que utilizaban en el desarrollo de sus actividades académicas.

- *Fase 4*: aplicación de la estrategia de narrativas transmedias en un contexto diferente.

Los resultados de esta investigación reflejan que el diseño de prácticas pedagógicas basadas en las narrativas transmedias son eficaces en el aprendizaje del alumnado. Además, permiten establecer nuevos canales comunicativos entre el alumnado que sirve para reforzar su aprendizaje. Por ese motivo, hacen posible la construcción del conocimiento de forma colectiva, generando espacios para el diálogo y la re-construcción de significados del aprendizaje.

Desde la metodología narrativa y ubicado en un proyecto de investigación titulado *Formación del profesorado para la Educación Superior*, el trabajo planteado por Rodríguez (2014), pretende ofrecer espacios de reflexión sobre las propias prácticas docentes. A tal fin, optó por una

estrategia metodológica de investigación-acción pedagógica. Con ella se pretendía "describir los mundos de las narrativas docentes, las prácticas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y los hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de sus mismas prácticas educativas" (Rodríguez, 2014, pp.263-264). Así, el propósito principal planteado era la generación de lecturas dinámicas y comprometidas con los cambios en la formación docente.

Las resultados obtenidos en este estudio indican que los-as docentes, a través del análisis narrativos de sus experiencias, toman conciencia de sus experiencias y los hechos y circunstancias que les llevaron (y llevan) a desarrollar las estrategias pedagógicas en sus aulas. Identifican, inclusive, los sentidos pedagógicos ocultos en las mismas. Es decir, permiten re-construir sus historias. El estudio concluye afirmando que:

Todos los relatos pedagógicos construidos en el marco de esta modalidad de trabajo dan cuenta de prácticas docentes que están nítidamente localizadas en el tiempo y en el espacio, se inscriben dentro de determinadas coordenadas normativas e institucionales, y adquieren sentidos pedagógicos muy específicos para sus protagonistas (Rodríguez, 2014).

Otro de los trabajos abordados es el elaborado por Ruiz et al., (2018). Con una muestra total de 170 alumnos participantes, este estudio pretendía generar un encuentro de carácter reflexivo entre el alumnado. Su objetivo principal era:

> "fomentar el diálogo del estudiante con sí mismo y con sus iguales para generar un aprendizaje significativo y desarrollar pensamiento reflexivo, mediante el análisis de lecturas y construcción de narrativas sobre los principios articuladores para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores (p.56)".

Para el logro de tal fin, el alumnado fue considerado el centro y protagonista principal del aprendizaje. Además, se consideró esencial y necesario generar conexiones y relaciones entre el conocimiento y las experiencias previas del alumnado y su contexto. Una de las estrategias didácticas empleadas fue el trabajo cooperativo. A través de ella, potenciaron el diálogo, la discusión y la construcción compartida del conocimiento.

Para la recogida de información, además de las narrativas escritas, se emplearon rúbricas pre y postest. Los resultados obtenidos identifican que, a través del diálogo y el debate, el alumnado construye conocimiento compartido y, por tanto, genera identidad grupal. A su vez, mejora el clima grupal del aula, desarrolla el pensamiento reflexivo, pone en práctica el conocimiento teórico adquirido y representa nuevas formas a las que acceder al conocimiento.

El trabajo desarrollado por Sabariego et al., (2019) se centra en analizar el impacto que ejercen las metodologías narrativas para el desarrollo del pensamiento reflexivo en las actividades de aprendizaje del alumnado. Para el logro de tal fin, utilizó dos técnicas de recogida de datos: 1. Un cuestionario para la evaluación de las estrategias narrativas (Sabariego, 2014) y; 2. Dos grupos de discusión. El cuestionario fue facilitado a los participantes (n=215) presencialmente y on-line. El estudio perseguía dos objetivos: a) conocer la valoración del alumnado respecto a las metodologías narrativas en el proceso de aprendizaje y el desarrollo competencial, y b) identificar sus aportaciones para fomentar el pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje desarrollado. Respecto a los grupos de discusión, pretendían profundizar y analizar en el alumnado el proceso, la experiencia y la satisfacción del aprendizaje a través de metodologías narrativas.

En los resultados obtenidos se identifica fundamental el trabajo de metodologías narrativas en las aulas universitarias para el fomento del pensamiento reflexivo y el aprendizaje. Se Indica que el conocimiento se construye desde el aprendizaje significativo y que este no puede separarse de la experiencia del alumnado. Para ello, se propone el diseño de actividades centradas en experiencias sociales y emocionales. Desde este estudio se propone:

- Conceptualizar el aula como espacio de reflexión.
- Situar al alumno como protagonista de su aprendizaje.
- Desarrollar estrategias didácticas desde una perspectiva narrativa y autobiográfica.

En definitiva, este estudio "corrobora el valor de un cambio de enfoque hacia nuevas condiciones indispensables, contextos que promuevan la reflexión e influyan en la autorregulación del aprendizaje (conjugando la perspectiva cognitiva y emocional, la lógica narrativo-pedagógica y el aprendizaje autogestionado" (Sabariego et al., 2019, p.827).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: ¿QUÉ IMPLICACIONES TIENE TRABAJAR LAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS EN LAS AULAS CON EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD?

El uso de narrativas pedagógicas en los procesos de aprendizaje supone situar al alumnado en una situación protagonista. A partir de él, sus vivencias, experiencias y reflexiones, se produce un proceso de de-construcción, re-construcción y trans-formación que permitirá al alumnado situarse en un contexto y, por tanto, analizar las variables influyentes en su futuro desarrollo personal y profesional (Correa et al., 2015; González et al., 2020). En el caso del alumnado con discapacidad, esto resulta esencial para poder desarrollar un proceso de aprendizaje ajustado a sus necesidades y, además, generar un andamiaje de conocimiento con significado. Así, este tipo de estrategia metodológica estimula la motivación del alumnado, le hace partícipe y genera un aprendizaje significativo, accesible y relevante (Hitch et al., 2015; Hughet et al., 2020).

En el análisis de los trabajos realizados se ha llegado a una premisa esencial: trabajar desde y con las narrativas del alumnado supone generar procesos de identidad colectiva e individual. En el caso de los alumnos y las alumnas con discapacidad, este aspecto es muy importante ya que, en algunos casos, se sienten segregados, excluidos o aislados (Cotán, 2015). En algunas ocasiones, el desconocimiento de sus necesidades y sus capacidades diversaspuede llegar a suponer rechazo por sus compañeros y compañeras (Cotán, 2016). En consonancia, el uso de metodologías narrativas permite generar espacios donde el alumno se sienta identificado y pueda participar en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros y compañeras. Estrategias como el debate, el diálogo o el consenso, permiten este logro.

Otra de las conclusiones a la que se ha llegado en este trabajo, se relaciona con el profesorado. A través del diseño de actividades desde un enfoque narrativo, Además de mejorar el clima del aula (Ruiz et al., 2018), el diseño de actividades desde un enfoque narrativo permite al profesorado convertir este espacio en un entorno propicio para el debate y la reflexión donde el alumnado no solo construye sus experiencias, las analiza sus y se identifica con ellas, sino que, a través de las mismas, desarrolla un aprendizaje significativo (Cortés, 2013; Chisbert et al., 2018; Ribero et al., 2019; Rivas, 2014; Ruiz et al., 2018; Sabariego et al., 2019). Asimismo, las metodologías narrativas hacen posible conocer la situación curricular, competencial y de conocimiento del alumnado y, a partir de ella, vehiculizar su asignatura ajustándose y, adaptándose a sus necesidades, ritmos y características. En el caso del alumnado con discapacidad, este ajuste individualizado supone un mayor éxito en el logro de sus aprendizajes (Carballo et al., 2019). Además, el uso de las narrativas en el aula también se convierte en una herramienta de feedback para el-la docente. De igual modo, los estudios indican que trabajar desde y con las narrativas del alumnado permite generar relaciones entre sus experiencias y el currículo y/o contenido de la materia, siendo esencial para el desarrollo de un aprendizaje significativo (González et al., 2020; Sabariego et al., 2019):

En consecuencia, los trabajos analizados en este capítulo identifican que diseñar estrategias pedagógicas y docentes en las instituciones de E.S. bajo un enfoque narrativo, permite al alumnado erigirse como protagonista de su propio aprendizaje, ubicándose en un tiempo y contexto determinado y adquiriendo un aprendizaje significativo. Por tanto, se defiende el uso y desarrollo de la pedagogía narrativa (Domingo et al., 2019) en las instituciones de E.S. porque permite generar la reflexión de las experiencias propias y colectivas, así como la construcción, reconstrucción y de-construcción de la identidad personal y profesional (Correa et al., 2015; González et al., 2020) de todo el colectivo de alumnado, siendo especialmente importante, en el alumnado con discapacidad.

5. REFERENCIAS

Alliaud, A. y Suárez, D.H. (coord.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO-UBA.

Allport, G. (1965). *Becoming Basic considerations for a psychology of personality*. Yale University Press.

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernandez, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.

Carballo, R., Cotán, A., & Spínola, Y. (2019) An Inclusive Pedagogy in Arts and Humanities University Classrooms: What Faculty Members do. *Arts Humanities Higher Education*, 1–21.

Chisvert, M.J., Palomares, D. y Soto, M.D. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. En M. Sabariego (coord.)., *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en Educación Superior* (pp. 28-34). Octaedro.

Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. Jossey-Bass.

Correa, J. M. (2015). ¿Cómo aprendes a ser maestra? TIC, género y narrativas visuales de futuras maestras de educación infantil. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8(2), 256-268.

Correa, J. M., Fernández, L., Gutiérrez-Cabello, A., Losada, D. y Ochoa-Aizpurua, B. (2015). Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 14*(1), 45-56.

Correa, J. M., Aberasturi, E. J. y Gutiérrez, A. C. (2016). Ciudadanía digital, activismo docente y formación de futuras maestras de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15*(2), 39-54.

Cortés, P. (2013). 2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre Identidad Resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica*. Tesis Doctoral, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, España.

Cortés, P. y González, B. (coords.) (2020). *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria. Experiencias docentes y perspectivas metodológicas.* Octaedro.

Cotán, A. (2015). *Enseñanza Superior y Educación Inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta, 19*, 33-48.

Cotán, A. (2019). ¿Es la universidad un entorno accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad. *Fuentes, 21*(1), 85-101.

Cotán, A. y Ruiz-Bejarano, A.M. (2020). La atención inclusiva en las aulas académicas. Aportaciones desde el diseño universal para el aprendizaje. En E. Caparrós, M. Gallardo, N. Alcaraz y A. Lavinia (coords.), *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (pp.41-54). Octaedro.

Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B. & Melero, N. (2021). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability, 13*, 3031-3043.

Cowan, J. (2014). Noteworthy matters for attention in reflective journal writing. *Active Learning in Higher Education, 15*(1), 53-64.

De La Rosa, L. (2008). *La historia de vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. La Murralla.

Del-Moral, M. E., Villalustre, L., y Neira, M. R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos, 15*(1), 22-41.

Denzin, N. (1979) . *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*, Mcgraw-Hills.

Domingo, J. C., Fernández, E. Q. y Santín, A. P. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes: Revista de Educación de La Universidad de Málaga, 0*(0), 58-75.

Domingo, J. S. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En M. H. Menna Barreto Abrahão y A. Bolívar (Coords.). *La investigación (auto) biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 110-141). Editorial Universidad de Granada.

Genovesi, G. (2002). La escuela como narratividad. En A. Escolano Benito y J. M. Hernández Díaz (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación desead*a (pp. 247-263). Tirant lo Blanc.

González Monteagudo, J. (2009). Las historias de vida en el ámbito francófono: experiencia, formación e investigación. *Revista de ciencias de la educación, 20*, 13-26.

González, B., Blanco, A. y Sánchez, M.F. (2020). Metodologías narrativas aplicadas a la educación superior: una revisión teórica. En P. Cortés y B. González, *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria* (pp.17-32). Octaedro.

Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. & Moore, M. (2004). *Researching life stories*. Routledge.

Herrera, D. P., Jiménez, R. C. y Rivas, J. I. F. (2008). Narrativas escolares e innovación en la enseñanza universitaria. Una aportación al modelo CIDUA. *Revista Educaçaó Unisinos, 12*(3), 226-237.

Hitch, D., Macfarlane, S. & Nihill, C. (2015). Inclusive pedagogy in Australian universities: A review of current policies and profesional development activities. *International Journal of the First Year in Higher Education,* 6, 135–145.

Huguet, C. Et al. (2020). Improving the motivation of students in a largecintroductory geoscience course through active learning. *Journal of Geoscience Education, 68*, 20–32.

Jarauta, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XX1, 16*(2), 343-362.

Jorgensen, D. (1989). *Participant observation: a methodology for human studies*. Sage, Applied Social Research Methods Series, 15.

Klenowscki, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

Köhler, C. (2008). *Narrative methods for the Human Sciences*. Sage Publications.

Mallimaci, F., & Giménez, V. (2006). Historias de vida y Método Biográfico. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coordinadora) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.

Márquez, M., Prados, E. y Padua, D. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. Bioeducamos. *Tendencias Pedagógicas, 24*, 113-132.

McGarr, O. y Moody, J. (2010). Scaffolding or stifling? The influence of journal requirements on students' engagement in reflective practice. Reflective practice, 11(5), 579-591.

Moriña, A. y Cotán, A. (2017). Educación inclusiva y enseñanza superior desde la miradas de estudiantes con diversidad funcional. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11(1), 20-37.

Moriña, A., Gavira-López, R. y Cotán, A. (2010). Análisis de las aulas universitarias desde la perspectiva del alumnado con discapacidad. *Revista de Enseñanza Universitaria, 36,* 16-33.

Moriña, A., López-Gavira, R. & Molina, V.M. (2016). What if we could imagine an ideal university? Narratives by students with disabilities. *International Journal of Disability Development and Education*, 1-15.

Porta, L. y Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 17*(2), 177-193.

Pujadas, J.J. (1992*). El método biográfico: El uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ribero, F., Pérez, H. y Rodríguez, M. (2019). La narrativa transmedia como apoyo pedagógico para la formación disciplinar de los estudiantes en la educación superior. *Correspondencia & Análisis, 10*, 1-20.

Rivas, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7*(14), 99-112.

Rivas, J. I., Herrera, D., Jiménez, R. y Leite, A. (2009). Conocer la escuela a través de nuestras vidas. La biografía escolar como estrategia de aprendizaje. En A. García Valcárcel. (Coord.), *Experiencias de innovación docente universitaria* (pp. 0-20). Ediciones de la Universidad de Salamanca

Rivas, J. I., Leite, A. E. y Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa*. Praxis Educativa, 18*(2), 13-23.

Rodríguez, J. L., y Londoño, G. M. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação y Tecnologias, 2*(1), 5-18.

Rodríguez, S.L. (2014). Las narrativas como estrategia en la formación docente. *RIIEP, 7*(2), 251-270.

Ruiz, C., Sabariego, M., Sandín, M.P. y Sánchez, J. (2018). Creando contextos para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la universidad. En M. Sabariego (coord.)., *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en Educación Superior* (pp. 22-27). Octaedro.

Ruiz-Bejarano, A. M. (2018). Micropolítica escolar y flexibilidad en la etnografía educativa. Sortear la incertidumbre mediante el recurso narrativo. *Actualidades Investigativas en Educación, 18*(2), 1-21.

Sabariego, M. Sánchez, A. y Cano, A.B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación, 30*(3), 813-830.

Seldin, P., Miller, E., y Seldin, C. (2010). The teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/tenure Decisions. Jossey Bass.

Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación: la documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco – Seria indagaciones, 28*, 49-74.

Vallés, M.S. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Síntesis.

Han, K. (2002). Sin Chaeho and Nationalist Discourses in East Asia [Sin Chae-Ho y los discursos nacionalistas en Asia Oriental]. Sungkyun Journal of East Asia Studies, vol. II (2). Sungkyunkwan University

Kim, J. (2018). Eurocentrism and Development in Korea [Eurocentrismo y desarrollo en Corea]. Routledge

Kim, J. (2014) South Korea's Developmentalist Worldview: Representations and Identities in the Discourse of "Seonjinguk" [La cosmovisión de progreso en Corea del Sur. Representaciones e identidades en el Discurso "Seonjinguk"]. Asian Journal of Social Science, 42 (1), 383-408. Brill

Kim, J. (2011) A comparative review on the formation process of the Early and the Ancient state. Focusing on Korean and European Cases [Una revisión comparativa del proceso de formación del estado reciente y el estado antiguo. Los casos coreano y europeo]. Dongbuga Yeoksa Nonchong, 33 (1), 207-249. Northeast Asian History Foundation

Kim, Y. (2017). The violence of the Buddhist anarchism and the violence of the Judaism anarchism. Focusing on the Shin Chae-ho's "A declaration of Chosun's Revolution" and the Walter Benjamin's "Zur Kritik der Gewalt" [La violencia en el anarquismo budista y el anarquismo judío. La "Declaración Revolucionaria Joseon" de Sin Chae-ho y la "Crítica de la violencia" de Walter Benjamin]. The Journal of Humanities, 44 (1), 129-156. Research Institute for Humanities

Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven" [Una lectura onírica de los héroes nacionales: "El cielo soñado" de Sin Chae-Ho]. The Review of Korean Studies, 7 (1), 165-186. The Academy of Korean Studies

Panikkar, R. (2017). La experiencia filosófica de la India. Trotta

Park, S. (2009). Chang Ji-yeon's "Betrayal" and Shin Chae-ho's "Martyrdom": As Continuation or Overcoming of Confucian World-View [La "traición" en Chang Ji-yeon y el "martirio" en Sin Chae-Ho como continuación o superación de la visión confuciana del mundo]. Korean Journal of Journalism & Communication Studies, 53 (2), 254-276. Korean Society For Journalism And Communication Studies

Racel, M. (2014). Okakura Kakuzō's Art History: Cross-Cultural Encounters, Hegelian Dialectics and Darwinian Evolution [Historia del arte en Okakura Kakuzō: encuentros transculturales, dialéctica hegeliana y evolución darwiniana]. Asian Review of World Histories, 2 (1), 17-45. Brill

Schmid, A. (2002). Korea Between Empire. 1895-1919 [Corea entre imperios. 1895-1919]. Columbia University Press

COMPRENDER LA DESIGUALDAD A TRAVÉS DE NARRACIONES MULTIMODALES. RECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DOCENTES

ANA MARÍA DE LAS HERAS CUENCA
Universidad Complutense de Madrid

LAURA RAYÓN RUMAYOR
Universidad Complutense de Madrid

JOSÉ HERNÁNDEZ ORTEGA
Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El profesorado en formación si no construye un conocimiento claro sobre las necesidades existentes en la comunidad y los mecanismos de exclusión y situaciones de desigualdad que determinados colectivos sufren, es fácil que en su futuro profesional reproduzcan prácticas excluyentes y comportamientos profesionales poco sensibles, empáticos y tolerantes con aquellos estudiantes cuyas familias están pasando por dificultades (Torres, 2017). Una alternativa para promover en los profesores en formación ese conocimiento es ofrecerles experiencias de aprendizaje situadas en el contexto sociopolítico y cultural actual. La formación del profesorado desde un proyecto transformador tiene que ofrecer un conocimiento claro de las condiciones socioeconómicas y culturales actuales de la escolarización.

Esto requiere pensar en nuevas propuestas docentes en la formación inicial de los educadores que, por un lado, estén inspiradas en procedimientos metodológicos favorecedores de entornos educativos que ponen en valor la diversidad (Bautista, 2007) y, a su vez, que se concreten en tareas y contenidos que favorezcan un aprendizaje autónomo y un compromiso crítico de los futuros educadores (Rayón, de las Heras y Muñoz, 2011).

Desde estos planteamientos, preguntarse cómo contribuir a la construcción de una identidad docente comprometida con la desigualdad, es un tema necesario, no exento de complejidad. La construcción de la identidad docente es un proceso multidimensional y subjetivo, de naturaleza experiencial, y por ello, cambiante, condicionada por la percepción social dominante (Bolivar, 2014; Day, 2011; Mockler, 2011). La formación inicial es un espacio clave en esa construcción, dado que la experiencia de convertirse en maestro provee de unos conocimientos y pone en relación a los estudiantes con una imagen individual y colectiva de la enseñanza. Concretamente, los procedimientos de trabajo que se llevan a cabo en las aulas universitarias son un aspecto fundamental al abordar esta cuestión, debido a la influencia que tiene en los futuros docentes las propuestas formativas y los métodos de enseñanza que vivencien en la universidad (Timostsuk & Ugaste, 2010). Desde estas consideraciones, apostamos por resituar a los estudiantes en contextos de acción reflexivos y críticos mediante el análisis acerca de las implicaciones éticas, políticas y sociales que encierra la profesión. Las palabras de Tardif (2013) son ilustrativas al respecto:

> "Es muy difícil, cuando no imposible, separar completamente los intereses normativos de los epistemológicos: en efecto, decir de un docente *que sabe enseñar* es ante todo un juicio normativo basado en ciertos valores sociales y educativos. En este sentido, los conocimientos de los docentes no son una suma de *saberes* o de *competencias* que uno podría describir y encerrar en un libro o un catálogo de competencias. Se trata de saberes integrados en las prácticas docentes cotidianas, las cuales están ampliamente condicionadas por intereses normativos, cuando no éticos y políticos". (p. 39)".

Estas ideas iniciales inspiran diferentes propuestas de trabajo que hemos ido explorando en diferentes titulaciones de Educación. Dichas propuestas conjugan dos aspectos que consideramos fundamentales en la formación inicial de los educadores:

1) Acercar a los alumnos a saberes y planteamientos académicos desde una concepción del rol profesional que transciende una imagen del docente como un mero técnico. Partimos de la necesidad de que los futuros docentes se adentren en una concepción de la profesión sensible a

las necesidades sociales y humanas, cuya actuación práctica se guía por criterios morales y éticos.

2) La dificultad que encierra este primer propósito nos llevó a explorar el alcance de la producción de textos multimodales en su formación, concretamente con la pretensión de problematizar la conceptualización de la diversidad y la desigualdad más allá de una visión relativista o etnocentrista. La observación atenta de la realidad que permite la toma de fotografías da lugar a la construcción de sus propias narrativas que les ayuda a comprender cómo las desigualdades educativas están instaladas en dinámicas vinculadas a la clase social, discapacidad, género, minorías culturales, entre otros. Realidades que, en muchos casos, han estado ocultas para los alumnos y que comienzan a visibilizar y analizar en las aulas universitarias.

Estos dos aspectos vertebran el presente trabajo en el que, en primer lugar, abordamos los trabajos más relevantes sobre la construcción de la identidad de los docentes en formación. A continuación, profundizamos en el valor de la narración con textos multimodales en la formación para la construcción de identidades docentes inclusivas. Por último, se presentan algunas actividades y estrategias que han sido llevadas a cabo en diferentes titulaciones de Educación que se irán ejemplificando con algunas producciones de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

- Comprender los aspectos que conforman la identidad profesional del docente en la formación inicial, así como aquellos saberes necesarios para el desarrollo de futuras prácticas inclusivas.
- Identificar las aportaciones las producciones multimodales para que los estudiantes pongan en cuestión sus valores y creencias profesionales en relación con la diversidad y la desigualdad y, así, contribuir a la construcción de identidades docentes inclusivas.

– Presentar distintas estrategias formativas basadas en la construcción de textos multimodales por parte de los estudiantes, que potencien la resignificación del uso de los híbridos digitales.

3. IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

En la literatura científica centrada en el estudio de la identidad docente, se expone la complejidad y tratamiento de este constructo por su polisemia, un objeto de estudio que no se puede sustraer a análisis de carácter pluridimensional por la influencia, entre otros, de aspectos personales, culturales y sociológicos implicados en su conformación (Tardif y LeVasseur, 2018). En este sentido, superando los enfoques estrictamente psicologicistas de la identidad, hay una línea de pensamiento interesante en el que se incluyen saberes multidisciplinares que hacen hincapié en las condiciones contextuales como aspectos determinantes, tal y como lo entienden Cantón y Tardif (2018). La identidad docente se concibe como una construcción condicionada por los contextos y las interacciones que en ellos experimentan los docentes, e influyen en cómo se ven a sí mismos de un modo individual y colectivo. Unas experiencias que incidirán en la construcción y cambio de su pensamiento práctico y en su acción en las aulas, al condicionar las visiones que tienen los otros (la identidad por otros) que se conjuga con las que asume el docente (la identidad para sí) (Bolívar, Fernández Cruz y Molina Ruiz, 2005).

En la misma línea inciden las aportaciones de Rodgers & Scott (2008), cuyo modelo explicativo sobre cómo se construye la identidad docente queda determinado por las siguientes cuestiones:

1. Las condiciones contextuales donde la identidad docente queda condicionada por la interacción con los referentes sociales, culturales, políticos y, en muchas ocasiones, está sujeta a inercias históricas;

5. es, por ello, cambiante, inestable y múltiple; y nosotras añadiríamos que en algunas ocasiones incluso contradictoria;

6. se forma en interacción con los otros y se nutre de las emociones experimentadas en los procesos educativos y en los contextos sociales;

7. y conlleva una construcción y reconstrucción de significados a lo largo del tiempo.

En relación con las dos primeras cuestiones, resulta interesante el trabajo de Tardif (2013), quien reivindica un enfoque formativo que entiende que el profesorado es un colectivo profesionalizado que se enfrenta a situaciones complejas. Ello requiere de una alta cualificación para comprender las opciones y problemáticas en torno a la transmisión del conocimiento cultural en contextos multiculturales y desiguales. Asumir esta visión de la labor del docente, implica que la formación inicial debe nutrirse de experiencias educativas que les permitan comprender y experimentar esa complejidad, ser capaces de problematizar y cuestionar su propia experiencia en las aulas, así como identificar las tensiones y contradicciones que encierra la práctica docente en los primeros contactos con la profesión (Brown, Barry, Hei Ku & Puckett, 2020; Pillen, Beijaard y den Brok, 2012).

Otro nivel de análisis interesante sobre la identidad profesional es el trabajo de Korthagen (2004) quien ha estudiado los diferentes niveles que inciden en la práctica docente desde el momento que comienza su formación inicial. En su propuesta incluye la identidad profesional en un nivel profundo, definida en torno a virtudes personales como la empatía, la compasión, la solidaridad, el amor y la flexibilidad. Cualidades profesionales que deben conformar la identidad de un buen docente.

FIGURA 1. *La cebolla: un modelo de niveles para el cambio en la formación inicial (extraído de Korthagen, 2004)*



Lo relevante de este modelo es que se destacan los aspectos personales de la enseñanza como un conjunto de sentimientos y predisposición hacia los otros que definirían la "grandeza de educar", e inspirarían ideales y valores en la misión de educar. Una concepción similar a la que propone Vax Van Manen en *El Tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*, y que define una serie de cualidades y saberes que definen a un buen maestro. Otra cuestión relevante es que los distintos niveles propuestos por Korthagen están interrelacionados entre sí (figura 1), y en cómo se constituya esa interrelación afectará a la visión de la profesión que puedan construir los futuros docentes.

Estas cuestiones sitúan a los profesores universitarios ante el reto de proveer una formación que conjugue conocimientos académicos, procedimientos intelectuales y saberes personales. El aula se ha convertir en un espacio donde experimentar los conocimientos científicos para

operar en la realidad desde posturas reflexivas y contrastadas, y analizar y reconstruir qué sucede en la escuela y en las aulas en relación con las políticas Neoliberales (Brown, Puckett, Barry, & Hei Ku, 2021; Rivas Flores, 2014 y 2018). Así, las propuestas formativas deben ir orientadas a ofrecer experiencias de aprendizaje mediante las cuales los estudiantes puedan construir una imagen individual y colectiva como educadores sensibles y proactivos ante la realidad desigual que observan.

Entendemos que un eje vertebrador de las propuestas formativas en la formación inicial han de considerar que el aprendizaje se produce cuando el estudiante otorga una significación al mundo que le circunda, para lo cual el aprendizaje tiene que ser experimentado como un acto de participación social (Wenger, 2001). Propuestas como la de Izadina (2013) y Schultz & Ravitch, (2012) destacan la importancia de rescatar las diferentes voces (voces personales y voces académicas), que les hace tomar conciencia de su posicionamiento en relación con los otros y con la realidad (Izadina, 2013).

Son numerosos los trabajos que se centran en comprender el papel que cumplen las experiencias personales, las relaciones con los otros y las emociones experimentadas en la experiencia formativa y/o la práctica docente en la construcción de la identidad profesional (Day & Kington, 2008; Hargreaves, 2001; Zembylas, 2005). Otros, revelan cómo la experiencia vivida y la interacción con el entorno van asentando creencias relacionadas con la profesión (Noonan, 2018), así como en el impacto que tienen los modelos docentes conocidos a lo largo de su trayectoria académica (Burn, 2007; Timostsuk y Ugaste, 2010).

Estos planteamientos justifican la necesidad utilizar estrategias y métodos de enseñanza transgresores en la formación inicial del profesorado, por ser un periodo de gran impacto en la formación de su identidad profesional. Enfoques formativos que, como sugieren Ell, Haigh, Cochran-Smith, Grudnoff, Ludlow y Hill (2017), deben ser más holísticos y no lineales, conjugando la dimensión personal de la identidad del profesor en formación con las condiciones contextuales que contribuyen a conformarla. Apostamos por propuestas que partan de su conocimiento y experiencias previas, que les permitan tomar conciencia de sus creencias y actitudes, para ponerlas en relación con los contextos

socioculturales y con las estructuras de desigualdad, cada vez son más visibles en nuestra sociedad. Por todo ello, entendemos la importancia de tener en consideración la construcción y reconstrucción de la identidad docente desde su formación en las aulas universitarias, optando por la promoción de experiencias formativas centradas en la reflexión y la indagación (Bautista y Rayón, 2020; Huizen, van Oers & Wubbles, 2005), en las que "la enseñanza deja de ser una actividad que se ejecuta para pasar a ser una práctica en la cual se debe reflexionar, que se debe problematizar, objetivar, criticar y mejorar". (Tardif, 2013, p. 31).

4. NARRATIVAS MULTIMODALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Comprender cómo se conforma la identidad docente según los trabajos presentados en el apartado anterior, la revaloriza como un proceso de construcción subjetivo, y se concibe condicionada por múltiples factores experienciales y socioculturales. Por ello, la comprensión de quiénes son los docentes, cómo se sienten y construyen su vida, implica acercarse a sus formas de particulares de mirar la realidad y de verse en ella.

Para tal propósito, proponemos que los estudiantes en su formación inicial construyan narraciones multimodales, alumbrados por dos referentes teóricos clave: las aportaciones que brinda la investigación con métodos biográficos-narrativos y la alfabetización multimodal que contribuye a la trabajar la competencia digital de los estudiantes.

Los métodos biográfico-narrativos han cobrado presencia en la literatura actual como vía para el desarrollo profesional (Bolívar, Fernández Cruz y Molina Ruiz, 2005; Clandinin, 2020; Cortés, Leite y Rivas Flores, 2014; Sarasa, 2020). Estos autores exponen cómo la práctica narrativa alumbra un conocimiento situado de la acción docente que va a permitir comprender cómo las dimensiones socioculturales, contextuales, profesionales y personales van conformando al educador. Situar a los docentes como productores de narraciones les sumerge, además, en un proceso en el que van tomando conciencia de los significados que

otorgan a los incidentes críticos que viven o han vivido en las aulas. Un proceso que puede enriquecerse al nutrirse de diálogos compartidos con los colegas de profesión. En los mismos, se generan momentos de reflexión y debate que van nutriendo un diálogo interno en el que emergen las propias motivaciones hacia la profesión, las creencias y las teorías profesionales (de las Heras, Rayón y Bautista, 2020). Es decir, se produce una acción de cuestionamiento sobre lo que el docente piensa y hace que, en ocasiones, contribuye en la reconstrucción de significados que revelan nuevas alternativas e ideas para la acción. El valor de las técnicas narrativas para acceder a estos procesos de significación y resignificación, ya se ha comprobado en investigaciones con maestros en ejercicio (Bautista, Rayón, de las Heras, 2020; Damjanovic & Blank, 2021), lo que nos ha llevado a indagar sobre su valor en la docencia universitaria (Rayón y de las Heras, 2019).

Como observadores atentos en y sobre los contextos que habitan, los estudiantes construyen relatos a partir de las fotografías en las que captan situaciones, lugares, personas… Recogen escenas e instantes que observan en su vida cotidiana y los ponen en relación con los contenidos académicos, lo que en muchos casos les enfrenta a dilemas profesionales. Los alumnos observan la realidad y comienzan a cuestionar sus creencias o discursos que han repetido de forma acrítica durante años. También comienzan a tomar conciencia de la complejidad de la profesión docente, para lo que buscan respuestas para llevar a cabo una práctica educativa más innovadoras e inclusiva. Así, los estudiantes comienzan a extrañar aspectos de las dinámicas socioculturales que daban por sentado y entendían como naturales, y a toman conciencia acerca de las implicaciones que tienen estas situaciones de desigualdad en el campo de currículum y la innovación educativa. También, comienzan a identificar otras posibilidades y caminos para la acción en las aulas que desconocían.

Por su parte, entendemos que el proceso de creación de las producciones visuales permite que los estudiantes se paren a mirar su entorno de una forma sosegada y reflexiva, aportando un carácter innovador en la enseñanza que forma a los estudiantes en competencias tecnológicas. Optamos por utilizar la imagen pues nos permite conocer a la persona

en dos planos (Harper, 2002). Por un lado, la fotografía ayuda a que emerjan acontecimientos y experiencias que están relacionadas con un marco social y colectivo. Pero también nos revela lo que este autor denomina *continuum*, haciendo referencia a aquellos significados que nacen de una imagen y que nos acerca a una visión más subjetiva, personal e íntima sobre su visión de la realidad.

De esta forma, los estudiantes utilizan diferentes lenguajes de representación, contribuyendo a su alfabetización multimodal tal y como es entendida por Bautista (2007), quien destaca el poder evocador de la imagen en la comunicación de ideas, pensamiento y sentimientos. Los estudiantes asumen un rol de consumidores de mensajes, y en sus experiencias formativas raramente han sido situados como productores de mensajes. Por estos motivos, nos encontramos en las aulas a jóvenes que cuya experiencia con la tecnología es acrítica, y en muchas ocasiones, en sus interacciones con estos dispositivos, quedan expuestos al control y manipulación de los grupos dominantes sin decodificar la ideología que encierran sus discursos. Igualmente, identificamos como una cuestión problemática que los estudiantes entiendan el uso de los recursos tecnológicos meramente para actividades extraacadémicas. Por lo tanto, es necesario que los estudiantes experimenten propuestas formativas en las que se resignifiquen el valor y los usos formativos que pueden otorgar a los dispositivos que utilizan a diario. Esto es, entender el paso de su papel como consumidores a productores de mensajes (Bautista, 2021) mediante innovadoras propuestas formativas:

> "innovar es transitar entre la producción y la reproducción que, de forma invisible, soportan estos recursos compactos. Esta aportación conceptual está en sintonía con la idea de competencia digital definida por el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad" (ibid. p. 98)".

Este punto de partida pone en valor la creación de producciones multimodales y artístico-narrativas en la formación inicial del profesorado.. Los estudios llevados a cabo por McKay (2019) utilizan este tipo de narraciones para rememorar experiencias vividas, encontrando la

potencialidad de este tipo de producciones para favorecer la reflexión sobre su identidad personal y profesional.

Otros trabajos se centran en identificar cómo el procedimiento de construcción de una narración multimodal genera una práctica comprometida con valores democráticos. Son propuestas que destacan la función dialógica de la narración multimodal (Fernández-Díaz, Rodríguez, Calvo, Braga, Fernández-Olaskoaga & Gutiérrez-Esteban, 2019). También, se ha comprobado su efectividad para transitar a un pensamiento contextual y crítico (Gosselin & Meixner, 2015; Holzbrecher, 2015), al permitir al alumno tomar conciencia de sus creencias profesionales a la vez que las ponen en contraste con la realidad.

Otros estudios se ha orientado a la construcción de narraciones visuales para el desarrollo de actitudes e identidades docentes inclusivas, como los de Gosselin & Meixner (2015), Herring & Hunter-Doniger (2018) y Mill & Unsworth (2018) quienes destacan su valor para identificar las situaciones de desigualdad y cómo éstas son socialmente construidas. Otros estudios han evidenciado que favorecen la comprensión de conceptos abstractos como la Equidad y la Justicia Socia y el cuestionamiento de estereotipos (Dunn, Neville & Vellanki, 2018; Rayón, de las Heras y Rodríguez, 2020). También resulta significativo cómo los textos multimodales (en concreto el collage y narración escrita) se han utilizado para acceder a sus creencias relacionadas con el tratamiento social y educativo con la diversidad (McKay & Manning. 2019). Son significativas también las investigaciones que han puesto de manifiesto el valor la narración multimodal como una estrategia reflexiva y de carácter transformador por la polifonía de voces que permiten emerger en el aula, y ayudan a los estudiantes a cuestionar la cultura dominante, ¡¡ y comprometerse con la Justicia Social (Gachago, Cronje, Ivala, Condy & Chigona, 2014).

Estos referentes evidencian el potencial de la propuesta formativa que llevamos trabajando los últimos cursos académicos en diferentes titulaciones de Educación, donde la narrativa multimodal cobra presencia para que los estudiantes muestren cómo van construyendo conocimiento y, a su vez, se ponga de manifiesto cómo llevan a cabo un proceso consciente y crítico en la construcción de su identidad docente.

5. ESTRATEGIAS FORMATIVAS BASADAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS MULTIMODALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS EDUCADORES

En el marco de diferentes proyectos de innovación docente, se presentan diferentes estrategias formativas llevadas a cabo en la formación inicial del profesorado, que se vertebran en torno a la narración con textos multimodales. En la elaboración de este tipo de narraciones, los estudiantes combinan distintos lenguajes de representación para comunicar sus ideas, y resignificar onceptos y planteamientos que son clave para definir su identidad profesional. Se opta por utilizar la fotografía porque condensa la interrelación entre conceptos teóricos y abstractos con la realidad. Entendemos que para formar a los estudiantes en contenidos que ofrecen una visión crítica ante las nuevas realidades, supone desarrollar una observación atenta ante la desigualdad en nuestra sociedad, cualquiera que sea su origen. A través de una cámara los alumnos se ven inmersos en procesos de observación atenta y crítica de la realidad.Concretamente, hemos trabajado con tres estrategias de aprendizaje que explicamos a continuación y que se ilustrarán con ejemplos realizados por los estudiantes de Grado y Máster que han cursado asignaturas vinculadas a la innovación curricular, la escuela inclusiva y la tecnología educativa.

5.1. La foto-elicitación

Hasta el momento, hemos visto cómo la imagen se concibe como instrumento valioso para hacer emerger pensamientos e ideas que difícilmente pueden expresarse con la palabra (Burke y Grosvenor, 2004). En concreto autores como Schwartz (1994) destacan el valor de la imagen como herramienta para contar experiencias, evocar los sentimientos, las creencias y las opiniones que van asociados a las mismas, y que se facilita su emergencia mediante procesos de foto-elicitación (Bautista y Rayón, 2020). A este respecto, resulta interesante aprovechar el potencial comunicativo de la fotografía, enmarcada en procesos de foto-elicitación, por los motivos que anuncia Harper (2002):

> "Las imágenes evocan elementos de conocimiento humano más profundos a como lo hace la palabra: los intercambios basados solamente en palabras utilizan menos capacidad cerebral a como lo hacen los intercambios en los que el cerebro está procesando tanto imágenes como palabras. Esta debe ser una de las razones por las que las entrevistas que utilizan la foto-elicitación no son solamente un proceso de entrevista que proporciona mayor información, sino que evoca diferente tipo de información" (p. 13).

Entendemos el potencial formativo de la foto-elicitación en el marco de un proceso de enriquecimiento intelectual colectivo que se estructura en diferentes fases:

Fase 1. Preparación de cada sesión de foto-elicitación: Esta primera parte se utiliza para explicar el procedimiento, aclarar dudas y concretar temáticas. En esta primera fase se ha de prestar especial atención al significado y la función formativa que tiene el trabajo con las narraciones (Bautista, 2019). Asimismo, los estudiantes comienzan a pensar qué fotografiar.

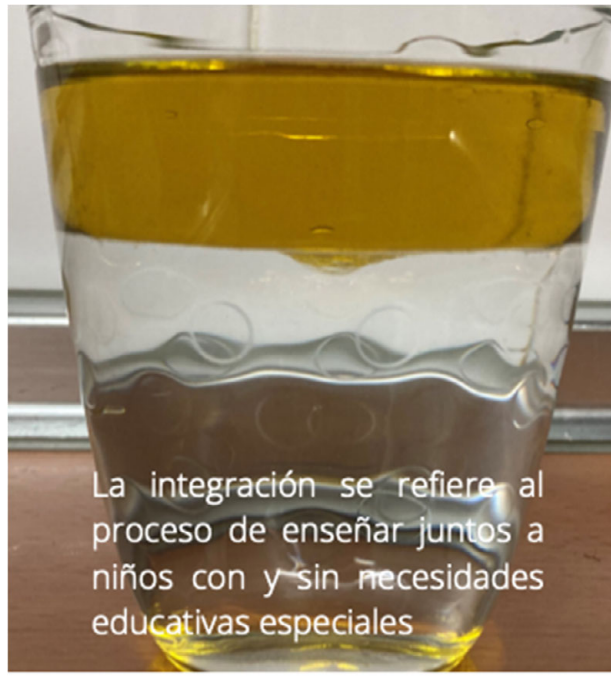
Fase 2. Toma de fotografías y selección: Los estudiantes toman un conjunto de fotografías y seleccionan las que consideran más relevantes y significativas. Una vez hecha la selección, recogen los motivos de por qué tomaron la fotografía, qué significado tiene y qué relación guarda con la asignatura.

Fase 3. Implementación de la sesión de foto-elicitación: Esta fase puede realizarse en pequeños grupos cooperativos o con todo el grupo-clase.

> 3.1. Cada estudiante muestra sus fotografías y los significados que les atribuyen, acompañándola de un discurso en el que emerge su comprensión sobre lo aprendido en el aula y los textos académicos.
>
> 3.2. Otros compañeros toman la palabra para mostrar sus impresiones al ver las imágenes. De esta forma, las ideas previas y discursos de cada estudiante son enriquecidos por los puntos de vista de los compañeros e, incluso, pueden ser interpelados y cuestionados conllevando procesos de debate y reflexión sobre las propias creencias y valores sobre los que han construido su relato.

Para evidenciar el potencial de estos procesos, exponemos como ejemplo el símil que realiza la alumna R.M. que evidencia su comprensión sobre las distintas formas de atender a la diversidad en las escuelas. Resulta especialmente llamativa la imagen que se presenta en la figura 2, donde la estudiante entiende que la integración puede ser representada como "el agua y el aceite, pues se educan juntos pero no se llegan a mezclar y a trabajar como un conjunto".

FIGURA 2. *Integración (elaborado por la alumna R.M.)*



Otras fotografías ponen de manifiesto cómo estos procesos de foto-elicitación llevan a los alumnos a buscar en su entorno realidades concretas, que les apelan y les conmueven. Ejemplo de ello es la elaboración de un estudiante cuando estudiamos la brecha digital, fijándose en el colectivo de adultos que no son competentes en el uso de las TIC, construyendo la siguiente narrativa multimodal.

FIGURA 3. *Analfabetismo, TIC y desigualdad (elaborado por el estudiante I.G.)*



> "El adulto analfabeto en actualidad sufre una exclusión sistemática, incapaz de participar activamente en la sociedad y, entre otros, sufre fuertes limitaciones laborales (…) pero afecta en el resto de los ámbitos de su vida, afectando incluso a sus relaciones afectivas y familiares como, por ejemplo, la incapacidad de apoyar a sus hijos en el ámbito escolar, y es habitual que estos colectivos abandonen prematuramente sus estudios".
>
> (Estudiante I.G.)

Es importante destacar el potencial de la construcción de estos relatos multimodales para la alfabetización crítica de los estudiantes en el uso de los híbridos digitales. Con esta experiencia, los estudiantes comienzan a tomar conciencia de la potencia comunicativa de las fotografías, comprendiendo que encierran un lenguaje retórico y metafórico. Ejemplo de ello es la siguiente fotografía en la que claramente se evidencia la comprensión de la alumna sobre el tratamiento a la diversidad que realizan las culturas escolares etnocéntricas.

FIGURA 4. *Cultura escolar dominante y etnocentrismo (elaborado por la alumna T.D.)*



5.2. El diario multimodal de aprendizaje

El diario multimodal de aprendizaje es una estrategia que se lleva a cabo a lo largo de toda asignatura que nos permite una valoración del trabajo realizado durante todo el cuatrimestre[166]. En el mismo, se recogen los planteamientos de los diarios de aprendizaje o portafolios y la técnica de foto-elicitación. La finalidad es que los estudiantes construyan relatos que les permitirá integrar los principales saberes de la asignatura. El contenido del diario no es una carpeta que únicamente recoja la síntesis de los textos y el conjunto de actividades realizado en el aula. Se trata de una estrategia en la que se recoge la evolución del estudiante en diferentes dimensiones: lo cognitivo (reflexiones y análisis), lo actitudinal (posicionamiento ante dilemas profesionales y prácticos) y lo afectivo (sentimientos que apreciamos ante una realidad, un dilema, una dificultad). En nuestras asignaturas el potencial del uso de la imagen reside en que nos permite identificar la existencia de un aprendizaje profundo que les lleva a elaborar fotografías que suman significados a sus palabras.

Los conocimientos de la asignatura y el acto de fotografiar van permitiendo a los estudiantes poner en relación lo aprendido en el aula con la realidad desigual que observan en sus contextos. Construir una mirada que hecho relato cuestiona las dinámicas económicas y socioculturales

[166] Para profundizar en la estrategia de diario multimodal de aprendizaje, pueden consultarse los trabajos de Rayón, de las Heras y Muñoz (2011) y Rayón, de las Heras y Rodríguez (2020).

observadas. De esta forma, los estudiantes utilizan la narración fotográfica para mostrar cómo van aprendiendo, lo que facilita que tomen conciencia sobre qué creencias profesionales se han visto modificadas. Por ello, consideramos el diario multimodal de aprendizaje como una estrategia valiosa para la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes.

Una temática recurrente que nos encontramos en los diarios cuando tratamos las desigualdades es la precariedad laboral y las nuevas pobrezas y las implicaciones educativas y personales que conllevan. Un ejemplo interesante se recoge en la figura 5 que corresponde a la portada de uno de los diarios de tecnología educativa.

FIGURA 5. *Diario de aprendizaje: La revolución contra la manipulación de la tecnología (elaborado por la estudiante N.H.)*



La estudiante organiza su diario multimodal de aprendizaje al que llama "la revolución". En su diario se evidencia cómo la estudiante va tomando conciencia de la importancia del compromiso con la profesión,

la sensibilidad con las desigualdades y la comprensión de la tarea del educador como promotor de cambio.

En esta misma línea, encontramos diferentes diarios que muestran una evolución en la construcción de su identidad profesional, al poner en relación los conocimientos académicos con sus experiencias personales pasadas y presentes, que se convierten en el eje vertebrador del relato que comparten en sus diarios. La figura 6 es un ejemplo de cómo los alumnos rememoran experiencias pasadas para construir conocimiento. Se evidencia como la estudiante concibe la educación como compromiso sincero con el alumnado y su formación. Un aspecto que nos permite comprender los procesos de transformación y de construcción de la identidad profesional que se consiguen mediante la implementación de estrategias de aprendizaje centradas en la producción de narrativas multimodales

FIGURA 6. *Rol docente (elaborado por la alumna P.L.)*



Dicha imagen fue acompañada por el siguiente discurso:

> "He añadido esta foto de mi viaje a Nepal que tenía en la galería y tomé el verano pasado. Con esta imagen quiero representar esa unión entre el profesor y su compromiso con la educación y los alumnos. Los profesores deben transmitir confianza y conocimientos, pero sin olvidar que los alumnos no son máquinas, son ante todo seres humanos. Aparte de conocimientos debemos tener valores" (estudiante P.L.)

Otro ejemplo en el que se recogen evidencias en las que otorgan importancia a llevar a cabo procesos de análisis críticos es la figura 7 que viene acompañada con el siguiente texto:

> "La imagen que voy a poner a continuación es una imagen que hice el verano pasado y que en ese momento me gustó, pero ahora, parándome a pensar en ella, para mi muestra cómo debes vaciar el cerebro de toda la información que te han inculcado y hacer un análisis crítico (viéndolo todo desde otro punto de vista al que estamos acostumbrados). Esto es, aprender a cuestionar lo que nos dan como preestablecido".

FIGURA 7. *Pensamiento crítico y cambio de creencias (elaborado por la alumna P.L.)*



5.3. Las transigrafías

Las transigrafías[167] se conciben como un trabajo de carácter grupal y cooperativo que, de forma similar a las otras dos estrategias presentadas, fomentan la observación crítica de la realidad por parte de los estudiantes. Este proceso comienza con los alumnos trazando una ruta por sus localidades para transitarla juntos, e ir captando con sus cámaras los aspectos más llamativos de la realidad que van observando. En nuestro caso, la toma de fotografías se focaliza en escenas y situaciones en las que los estudiantes observan la desigualdad en su entorno. Con estas fotografías tomadas en equipo, debaten sobre la composición que van a realizar, seleccionando las imágenes más significativas que muestran su experiencia (conocimientos, emociones, vivencias…). Aquí se elabora un discurso rico con los diferentes puntos de vista y visiones de los miembros de cada equipo que plasman en una producción artístico-narrativa que, posteriormente, compartirán con el grupo-clase.

Esta tarea se plantea en torno dos objetivos: 1) favorecer la observación de la realidad de una forma compartida, cuya experiencia de transitar por la ciudad potencia la cohesión entre los miembros de los equipos, y 2) fomentar la creación de texto multimodales para que los alumnos reflexionen en torno a sus creencias sobre la diversidad.

Un ejemplo es la figura 8 donde un grupo de estudiantes analiza una localidad, Torrejón de Ardoz (Madrid), que los lleva a tomar conciencia de la importancia de la observación del entorno. Identifican la organización urbana como elemento de segmentación relacionados con las desigualdades socioeconómicas.

[167] Para profundizar en la implementación de las transigrafías, puede consultarse el capítulo de libro Rayón, L. y de las Heras, A. (2019)

FIGURA 8. *Transigrafía: Torrejón partido en dos.*



6. CONCLUSIONES

La complejidad que encierra trabajar la identidad docente en la formación inicial, plantea nuevos retos en la docencia universitaria que rompa con procedimientos de corte academicista. Para ello, en las titulaciones de Educación es fundamental romper con una enseñanza de contenidos meramente técnicos, situando a los estudiantes ante los dilemas profesionales ante los que se enfrentan los docentes en la actualidad. Esto generará procesos formativos profundos que requieren de una comprensión de las dinámicas socioculturales, económicas y políticas de nuestra sociedad, y cómo estas afectan a la Educación.

Hemos visto cómo el entorno sociocultural en el que los futuros docentes se socializan es un factor que incide en la construcción de su identidad profesional, y tiene gran influencia en cómo conciben la Educación

y su futuro rol docente. Desde las aulas universitarias se ha de hacer una apuesta por implementar estrategias y métodos centrados en las experiencias previas de los estudiantes para que éstas puedan ser analizadas críticamente y reconstruidas con nuevos marcos interpretativos. Igual de relevante es que dichas estrategias y métodos permitan hacer emerger las creencias y preconcepciones que tienen sobre la profesión, para proceder a su cuestionamiento de una forma íntima y personal, pero también colectiva.

La fotografía hecha relato permite atender a dos cuestiones fundamentales para la innovación educativa en la Educación Superior. La primera nos muestra cómo las producciones multimodales que elaboran los alumnos conllevan una transformación de la planificación didáctica de las asignaturas mediante procedimientos de trabajo transgresores. Hemos comprobado cómo se generan procesos de aprendizaje asentados en una observación crítica de la realidad, la reflexión de los estudiantes sobre su propia experiencia y el cuestionamiento de creencias profesionales con las que éstos llegan a las aulas. En segundo lugar, estos procedimientos de trabajo con narrativas multimodales generan procesos formativos orientados a una alfabetización tecnológica en las que se sitúan como lectores críticos de mensajes visuales, pero también como productores efectivos de los mismos.

Dos aspectos que son fundamentales si queremos formar a estudiantes conscientes y críticos con la realidad sociocultural y las desigualdades que generan las dinámicas políticas e ideológicas predominantes. Un aspecto clave en el futuro rol del docente y, por lo tanto, fundamental si queremos ayudar a los futuros docentes a construir identidades docentes inspiradas en valores como la Equidad y la Justicia Social.

7. REFERENCIAS

Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural, Revista de Educación, 343, 589-600.

Bautista, A. (2019) (Coord.). La fotografía en la formación del profesorado. Madrid: Narcea

Bautista, A. (2021). Functional Resignification and Technological Innovation as a Digital Teaching Competence, Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 16(1), 93-99. doi: 10.1109/RITA.2021.3052679

Bautista, A., y Rayón, L. (2020). Los bucles de investigación-acción en educación superior desde los smartphones, la foto-elicitación y narración fotográfica. En: F. Trillo (Coord.). Repensando la Educación Superior (pp. 168-180). Madrid: Narcea.

Bautista, A., Rayón, L., y de las Heras, A. M. (2020). Use of Photo-elicitation to evoke and solve Dilemmas that prompt changes Primary School Teachers' Visions. Journal of New Approaches in Educational Research, 9(1), 137-152. DOI: https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.499

Bolivar, A.; Domingo, J. y Pérez-García, J. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. The Open Sports Sciences Journal, 7, (Suppl-2, M4), 106-112.

Bolívar, A., Fernández Cruz, M., y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial, Forum: Qualitative Social Research, 6(1), Art. 12.

Brown, C. P., Barry, D. P., Hei Ku, D., & Puckett, K. (2020). Teach as I Say, Not as I Do: How Preservice Teachers Made Sense of the Mismatch between How They Were Expected to Teach and How They Were Taught in Their Professional Training Program, The Teacher Educator. DOI: 10.1080/08878730.2020.1847225

Brown, C. P., Puckett, K., Barry D. P., & Hei Ku, D. (2021) The Double-voiced Nature of Becoming a Teacher in the Era of Neoliberal Teaching and Teacher Education, Action in Teacher Education. DOI: 10.1080/01626620.2020.1863283

Burke, C. (2008). "Play in focus" Children´s visual voice in participative research. En P. Thomson, Doing Visual Research with Children and Young People (págs. 23- 36). London: Routledge.

Burke, C., & Grosvenor, I. (2004). The school I´d like. London: Routledge Falmer.

Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teachers and teacher educators. Oxford Review of Education, 33(4), 445-467. DOI: 10.1080/03054980701450886

Cantón, I., y Tardif, M. (2018). Identidad profesional docente. Madrid: Narcea

Clandinin, D. J. (2020). Journeys in Narrative Inquiry. The selected works of D. Jean Clandinin. New York: Routledge.

Cortés, C., Leite, A. E. y Rivas Flores, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel, Tendencias Pedagógicas, 24, 199-214.

Day, C. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. En C. Day, J. C-K. Lee J (eds.). New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change (pp. 45-64). Dordrecht: Springer.

Damjanovic, V., & Blank, J. (2021) Teacher communities as a context for professional learning: a preschool case study, Professional Development in Education, https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1883718

Day, C. y Kington, A. (2008). Identity, wellbeing and effectiveness: The emotional contexts of teaching. Pedagogy, Culture & Society, 16(1), 7-23. DOI: 10.1080/14681360701877743

de las Heras, A. M., Rayón, L., y Bautista, A. (2020). Evocación de creencias y teorías del profesorado de Educación Primaria durante procesos de foto-elicitación, Revista Publicaciones, 50(1), 121-140. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.13777

Dunn, A. H., Neville, M. L., & Vellanki, V. (2018). #UrbanAndMakingIt: Urban Youth's Visual Counternarratives of Being #MoreThanAStereotype. Urban Education. https://doi.org/10.1177/0042085918798065

Ell, F., Haigh, M., Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Ludlow, L., & Hill, M. F. (2017): Mapping a complex system: what influences teacher learning during initial teacher education? Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 45(4), 327-345, DOI: 10.1080/1359866X.2017.1309640

Fernández-Díaz, E., Rodríguez-Hoyos, C., Calvo Salvador, A., Braga Blanco, G., Fernández-Olaskoaga, L., & Gutiérrez-Esteban, P. (2019). Promoting a participatory convergence in a Spanish context: an inter-university action research project using visual narrative, Educational Action Research, 27(3), 362-378. DOI: 10.1080/09650792.2018.1546607

Gachago, D., Cronje, F., Ivala, E., Condy, J, & Chigona, A. (2014). Using Digital Counterstories as Multimodal Pedagogy among South African Pre-service Student Educators to produce Stories of Resistance, The Electronic Journal of e-Learning 12(1), 29-42.

Gosselin, C., & Meixner, E. (2015). Blank Canvas and Glass Ceiling: Using Visual Metaphors and Narratives to Examine Preservice Teacher Development, Multicultural Perspectives, 17(2), 73–80. https://doi.org/10.1080/15210960.2015.1022445

Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. Teachers´College Record, 103(6), 1056-1080. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142

Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. Visual Studies 17(1), 13-26.

Herring, A. & Hunter-Doniger, T. (2018). The Title I narrative: Connecting cultural and critical awareness through the arts, International Journal of Education Through Art, 14(3), 305–17, doi: 10.1386/eta.14.3.305_1

Holzbrecher, A. (2015). La fotografía en la Educación Mediática: Su papel en la labor educativa (extra) académica. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19(1), 381-394

Izadina, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity, British Educational Research Journal, 39(4), 694-713. https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614

Korthagen (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20(1), 77-97

McKay (2019). Supporting intentional reflection through collage to explore self-care in identity work during initial teacher education, Teaching and Teacher Education, 89. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002

McKay, L., & Manning, H. (2019). Do I Belong in the Profession? The Cost of Fitting In as a Preservice Teacher With a Passion for Social Justice. Journal of Teacher Education, 70(4), 360–371. https://doi.org/10.1177%2F0022487118811326

Mills, K. A., & Unsworth, L. (2018). The multimodal construction of race: a review of critical race theory research, Language and Education 32(4), 313–332. DOI: 10.1080/09500782.2018.1434787

Mockler, N. (2011). Becoming and “Being” a Teacher: Understanding Teacher Professional Identity. In N. Mockler y J. Sachs (Eds). Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry: Essays in Honour of Susan Groundwater Smith (pp. 123-138). Dordrecht: Springer.

Noonan, J. (2019). An Affinity for Learning: Teacher Identity and Powerful Professional Development. Journal of Teacher Education, 70(5), 526–537. https://doi.org/10.1177/0022487118788838

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013) Tensions in beginning teachers’ professional identity development, accompanying feelings and coping strategies, European Journal of Teacher Education, 36(3), 240-260. DOI: 10.1080/02619768.2012.696192

Rayón, L., y de las Heras, A. M. (2019). Narraciones fotográficas multimodales en la formación inicial. En: A. Bautista (Coord.). La fotografía en la formación del profesorado. Madrid: Narcea

Rayón, L. y de las Heras, A. M. y Muñoz, Y. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la Enseñanza Superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2-4, pp. 103-122

Rayón, de las Heras y Rodríguez (2020). La ciudad como experiencia de aprendizaje a través de narraciones visuales. Estudios Pedagógicos, 46(1), 339-361. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100339

Rivas Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7(14), 99-112. DOI:10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF

Rivas Flores, J. I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social. Espacios en blanco. Revista De Educación (Serie Indagaciones), 28, 13-32.

Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of personal self and professional identity in learning to teach. In: M. Cochran – Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre, Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts (pp. 732 – 755). London: Routledge (3er edition).

Sarasa, M. C. (2020). Miradas sobre territorialidades de la formación docente: Aportes narrativos para la justicia curricular. En: L. Sañudo, y H. Ademar (Coords.). Miradas y Voces de la Investigación Educativa III (pp. 156-179). Córdoba (Argentina): Universidad Católica de Córdoba.

Schwartz, D. (1994). Visual ethnography: using photographs in qualitative research. Qualitative Sociology, 12(2), 119-154.

Schultz, K., & Ravitch, S. M. (2013). Narratives of Learning to Teach: Taking on Professional Identities, Journal of Teacher Education, 64(1), 35–46. doi:10.1177/0022487112458801

Tardif, M. (2013). El oficio del docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En: M. Poggi (Coord.). Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional (pp. 19-44). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Tardif, M. y LeVasseur, L. (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? En. I. Cantón, y M. Tardif. Identidad profesional docente (p. 19-32). Madrid: Narcea

Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers´professional identity, Teaching and Teacher Education, 26(8), 1563-1570. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008

Torres Santomé, J. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Madrid: Morata

Van Manen, V. (1998). El Tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: a poststructuralist view on emotions and identity in teaching. Teaching and Teacher Education, 21(8), 935-948. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005

SOBRE LA UNIVERISDAD, EL ROL INTITUCIONAL COMPROMETIDO CON LA SOCIEDAD INCLUSIVA

MARIO LEÓN-SÁNCHEZ
Universidad de Sevilla

JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte de una cuestión: ¿Cuál es el papel de la universidad en la construcción activa de una sociedad inclusiva? En este sentido se discuten algunos trabajos y aportaciones influyentes en ciencias sociales, que analizan cómo la universidad se organiza tanto a nivel local como global para: a) reflexionar sobre las transiciones normativas destinadas a favorecer la inclusión; b) analizar la instrumentalización de los sistemas de producción universitaria y las diversidades estudiantiles; y c) promover un acercamiento -y lectura- a políticas prácticas inclusivas e integrales.

Esta aportación tiene dos grandes objetivos. El primer objetivo se refiere en el análisis crítico de las cambios y actuaciones universitarias, en particular a partir de la democratización del acceso a las universidades y los sistemas de educación superior. El segundo objetivo consiste en analizar la dimensión subjetiva del rol universitario mediante un enfoque procedimental fronterizo, prestando atención a la representación de las disciplinas universitarias, a las áreas organizativas y a la comunidad universitaria, con la perspectiva de explicar la situación actual de la universidad, el sistema universitario y la sociedad. En tercer lugar, se discuten sobre las implicaciones de los procesos de cambio basados en orientaciones normativas sobre el tratamiento de la diversidad, ¿unidades especiales o cambio de sistema? Partiendo de un sistema económico meritocrático y clientelista, los docentes se vuelven recursos, los

proyectos productos y el alumnado -por extensión, la sociedad- público. Aún no resulta claro el papel de la universidad en el mercado de la inclusión. (Grier, 2020).

Situar el momento del concepto educativo en el que nos situamos resulta de identificar el cuestionamiento del contexto universitario como elemento fundamental en la sociedad (Scott, 2018). Existe un cambio en las metas de desarrollo que se marca la institución, incluyendo la pérdida del compromiso urgente de los compromisos educativos de transformación social (Ema, Molina, Arribas y Cano, 2013; Manzano-Arrondo, 2008). Los efectos de las políticas neoliberales de los últimos siglos –aceleradas en las últimas décadas- han transformado nuestra forma de ver el mundo, incluida la educación (Lakes y Carter, 2011.) Por ello, no resulta extraña la condena de los grupos o movimientos sociales críticos, entre los que se acostumbra a incluir a ciertos sectores de la academia, que está pronunciando discursos cuestionando marcos de referencia que continúan enfatizando el crecimiento económico como solución a la pobreza y la exclusión (Piketty, 2018). Esta situación es también la que viven las universidades en la actualidad (Nussbaum, 1998; Manzano-Arrondo, 2008).

Existe un debate en torno al significado de la educación superior, especialmente si la estructura, la organización, la generación de conocimiento y el propósito de dichas instituciones se ven cada vez más afectados, por la tendencia de mercantilización (Scott, 2018). ¿Pueden hacer frente a graves problemas que afectan al planeta ya la humanidad? (Starbuck, 2014; Khali, 2016). La educación para la transformación social es una propuesta radical, se empezó a construir desde distintos campos y disciplinas (desde la tradición de la pedagogía crítica y la centralidad del método que da la educación popular) (Burbules y Berck, 1999), pero hoy se ha vuelto más importante que nunca. Cuando nos damos cuenta de que el modelo de desarrollo del capitalismo y el patriarcado es insostenible, ha entrado en crisis, por lo que necesitamos urgentemente buscar soluciones alternativas y anteponer la sostenibilidad de la vida a la lógica del capital (Cruz, Alves y Delbridge, 2017).

El concepto de educación para la transformación social propone superar visiones estrechas y parciales, pues no puede limitarse a dar a conocer

los métodos de educación para el cambio; también es preciso trascender los campos institucionales y académicos, así como los campos relacionados con el ámbito de la cooperación. Esta propuesta es, en definitiva, una propuesta de liberación, dedicada a cambiar el mundo académico, recogiendo -como se comentará más adelante- diversas fuentes y referencias, para acercarnos a comprender todas sus complejidades.

La actuación universitaria que sugerimos debe centrarse en el conocimiento para que los alumnos comprendan mejor la realidad actual y actúen para mejorarla desde una lectura moral y liberadora (Freire, 2001). No solo se refiere al contenido cognitivo, sino que también se refiere a una serie de prácticas desarrolladas en el sector educativo (Marimuthu y Cheong, 2015). Los métodos sociales y políticos de la teoría crítica educativa muestran que los sujetos involucrados en las relaciones educativas deben responder a esta visión (Burbules y Berk, 1999). En este sentido, la propuesta didáctica que mejor se ajusta a este punto de vista es la respuesta al interés liberador, que es la categoría que establece Habermas al abordar el interés constitutivo por el conocimiento (Pietrykowski, 1995).

Frente a un conocimiento que se considera neutral, universal y no histórico -las características del interés tecnológico-, y en donde la jerarquía es el principio de la relación maestro-alumno, el interés emancipatorio intenta promover una propuesta que contribuya a la justicia social de las siguientes maneras Y la práctica de la educación justa desarrolla juicios críticos. Este método significa que profesores y alumnos se conocen, establecen su relación bajo estándares democráticos y horizontales, y reflexionan y actúan juntos por el cambio del mundo. Los docentes, conscientes del poder transformador de la educación y considerados intelectuales críticos, elaboran el currículo en torno a temas relevantes y los adaptan a su entorno (Manzano-Arrondo, 2012). En lo que respecta a los estudiantes, desarrollan la capacidad de participar en la vida política y social de la comunidad y de comprometerse con la justicia social (Robert, 2015). La justicia social de la que hablamos aquí no es de carácter universal, su significado está determinado por las diferencias de género, género, raza, religión, edad, nivel socioeconómico

... No oculta la desigualdad que se da en todas las sociedades (Robert, 2015).

2. DESARROLLO

Desde un punto de vista teórico, las dimensiones institucionales y socioculturales de la educación superior han sido tradicionalmente analizadas desde la perspectiva de la sociología (la sociología del conocimiento, las instituciones, las organizaciones, las redes y la cultura), la psicología social, la antropología cultural (incluido el campo etnográfico y las encuestas) y la perspectiva de la investigación pedagógica sobre la educación superior. En las últimas décadas, estas tendencias en la investigación social contemporánea han experimentado cambios significativos, combinando sus métodos, contenidos, métodos y resultados (Giddens, 1984 y 2007; Kottak, 1997; González-Monteagudo, 1996)

Sobre la institución universitaria actúan tres niveles interrelacionados que pueden explicar la dinámica social y académica en la educación superior: macro, meso y micro – en este trabajo nos centraremos en el análisis de los tres-. El nivel macro está relacionado con factores económicos, sociales, culturales y estructurales, a través de los cuales estos factores describen y explican procesos sociales globales o generales. El nivel meso se refiere a las dimensiones institucionales: las características de las universidades, las dimensiones organizativas de los departamentos y otras entidades universitarias, el liderazgo, el poder y las tareas académicas. El nivel micro se refiere a las actividades y procesos que se llevan a cabo en unidades pequeñas y medianas como departamentos, actividades docentes, grupos de investigación y grupos de gestión en el ámbito universitario. Estos tres niveles están en la interacción de permanencia y cambio. Para comprender la educación superior de manera sistemática y compleja, es necesario prestar atención a las interacciones entre los diferentes niveles, incluido el desarrollo de la perspectiva sociocultural de los estudiantes y el fenómeno de los fracasos y abandonos de la educación superior.

Nos centramos ahora en el primer objetivo que nos planteamos, referido al análisis de los cambios institucionales y la transformación de la

educación superior en general. Desde el punto de vista socioeconómico, uno de los fenómenos más relevantes que se han producido en nuestro país en los últimos años es el aumento significativo del nivel educativo de la población española (Enguita, 1999). Aunque en algunos aspectos aún no ha alcanzado el nivel de otros países europeos, el progreso realizado ha permitido converger con la educación de los países vecinos. Este proceso se acelerará en los próximos años, cuando el español más joven que se encuentra actualmente inmerso en el proceso formativo dejará el sistema educativo.

En este contexto, el desarrollo del sistema universitario español ha jugado un papel fundamental, principalmente desde principios de los noventa. Por tanto, si bien la expansión de la educación obligatoria fue un fenómeno importante en los años setenta y ochenta, los cambios han sido más intensos a nivel universitario en los últimos años (Pérez y Serrano, 1998). De esta forma, las universidades españolas ya no son instituciones elitistas, sino sistemas que imparten formación a gran escala. Por ejemplo, se puede mencionar que, según datos de la OCDE (2005), los 25 y 34 jóvenes españoles que completaron estudios universitarios en 2003 alcanzaron el 38%, superando la media del 29% en los países de la OCDE. Esta situación representa un fenómeno sin precedentes, pues hasta principios de la década de los noventa, todos los niveles educativos de nuestro país se caracterizaban por una escasez de capital humano.

La identificación del momento histórico de profunda transformación institucional y evolución de la demanda de universidades españolas en este trabajo nos permitió conocer algunas de las principales tendencias del sistema universitario español desde 1990 hasta 2005. Estas tendencias deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar políticas universitarias para afrontar los retos, tendencias inminentes en el corto y medio plazo.

En primer lugar, tras un período de expansión permanente en el número de estudiantes universitarios hasta finales del siglo XX, otro problema al que se enfrentan actualmente las universidades españolas es que hay que considerar que desde 1990 España creó 34 universidades, incluidas 16 universidades públicas y 18 universidades privadas. El número total de universidades en España alcanza las 82 (50 públicas y 32 privadas).

Esta situación ha traído una feroz competencia para la captación de estudiantes, que deben ser utilizados para lograr una educación universitaria de alta calidad, responder a nuevas necesidades sociales y competir con los países de nuestro entorno más cercano claramente influenciado por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EESS).

En los últimos años, otra característica de las necesidades de la formación universitaria es el continuo aumento del grado de feminización de sus estudiantes, así como los cambios en su composición, que se han inclinado cada vez más hacia la investigación de la docencia técnica. La progresiva integración de la mujer en el aula universitaria ha producido un cambio importante en el mercado laboral y en la forma en que se equilibran la familia y el empleo, y este cambio se agudizará en los próximos años. Por otro lado, la orientación de los estudiantes hacia la docencia técnica puede ser el resultado de la aparición de nuevas tecnologías y cambios en la demanda social, lo que hace más atractiva la investigación sobre tales titulaciones por sus mayores ingresos en el mercado laboral.

Por último, uno de los retos a los que se van a enfrentar las universidades españolas es que, impulsadas por los cambios demográficos y socioeconómicos, la importancia de los estudiantes no tradicionales está aumentando paulatinamente, por lo que los servicios educativos que requieren son diferentes a los servicios educativos tradicionales que brindan estas instituciones (González y Padilla 2017). Las universidades deben poder proporcionar a estos estudiantes un horario de trabajo flexible para compatibilizar el empleo y la formación, cursos y seminarios que les permitan actualizar sus conocimientos para poder mantenerse o progresar en sus carreras, así como en su tiempo libre, y otras ofrecer actividades formativas y culturales.

A mediados de los años 70 del pasado siglo, y ya con gran empuje desde los 90, la universidad pública se ha visto cambiada por las influencias del sistema capitalista, mediante los intereses de empresas y corporaciones (Graf, 2009). Estas presiones y procesos de cambio han influenciado en cómo se entiende y gestiona la comunidad universitaria. En materia de comunicación, por ejemplo, se enfatiza un un lenguaje

científico, asociado a un proceso de divulgación, frente a los actuales objetivos reputacionales y de imagen (Simancas, 2016), lo que nos sitúa más próximos a una estructura empresarial que a la academia tradicional. Esta realidad nos empuja a afirmar que hay otras formas de pensar y hacer universidad, una alternativa frente a las injerencias del mercado global (Díez, Guamán, Jorge, & Ferrer, 2014). No queremos tampoco mitificar la universidad del pasado, pues como afirma Fernández Buey (2009, p. 297) "no hay nada que añorar". Es precisa una universidad participativa y democrática, que se encuentre conectada a su realidad social y disponga del carácter contrahegemónico necesario para ser y movilizar la acción y base social. Sólo a partir de esta vinculación se llega al compromiso de transformación que nos aleja de la mercantilización – cuando no privatización en algunos casos- frente al mercado transnacional de educación superior (Manzano-Arrondo, 2009).

En relación con nuestro segundo objetivo, nos planteamos en qué punto se sitúa exactamente la universidad respecto a la sociedad. Es indiscutible que la crisis financiera de 2008 supuso un antes en la vida diaria de millones de personas de todo el mundo. Los equilibrios entre la sociedad y la economía fueron puestos en entredicho – no por mucho tiempo-. Esta situación favoreció a continuar con la implantación paulatina del modelo ideológico liberal en el imaginario social europeo como una alternativa frente al estado social de Europa en siglo anterior principalmente a partir de los medios de comunicación (Nafstad, Blakar, Carlquist, Phelps y Rand--Hendriksen, 2009; Saavedra, 2007). Las contribuciones del modelo neoliberal generan una sociedad basada en unas relaciones de mercado; transacciones e intercambios donde prima la libre competencia de ciudadanos, estados y corporaciones financieras. En contrapartida el modelo europeo heredado del siglo XX y en vías de rediseño abofa por un modelo democrático y social basado en un estado del bienestar que es regulado de manera estricta.

En términos de estructura, las universidades son grandes organizaciones – con un ecosistema específico- basadas en burocracias profesionales (Minzberg, cit. en Bourgeois, Duke, Guyot y Merrill, 1999). La misión de la universidad es compleja, incierta y problemática. Las universidades tienen las siguientes características comunes: cultura

profesional (requiere autonomía, basada en la libertad académica y el control de pares; lealtad diferente a los colegas y las comunidades locales; división del trabajo, fuerte profesional y multidisciplinar; coordinación del trabajo); fortaleza profesional; basada en la fragmentación de diferentes disciplinas y campos profesionales, y la intervención y control paulatino de profesores e investigadores por parte de altos directivos y administradores. Desde un enfoque funcionalista estructural (basado en las publicaciones de Bourdieu), las universidades se construyen sobre dos principios de legitimidad: principios científicos y principios académicos.

El modelo político ve a las organizaciones como un sistema de alianzas conflictivas e interdependientes, y se esfuerzan por imponer sus preferencias e intereses en un sistema de consideraciones globales. Por otro lado, el liderazgo es un aspecto importante de las instituciones universitarias. Existen diferentes estilos de liderazgo: estilo de comunicación interpersonal (gerente activo y visible); estilo administrativo (control organizacional derivado de la gestión corporativa); estilo de confrontación política (basado en el diálogo y el diálogo; forma abierta, la política de discusión y confrontación); estilo político autocrático (el proceso político se considera ilegal y se mantiene oculto; impone las propias opiniones). Estos diferentes estilos pueden servir como lentes para comprender mejor a los responsables de la formulación de políticas y los altos directivos de la educación superior (Ball, 1987).

Es importante enfatizar los factores estructurales y culturales (clase, género, raza y generación) que afectan la identidad del estudiante y la construcción de una carrera de estudios. Las diferencias de capital social y cultural entre los estudiantes y las instituciones de educación superior dificultan la integración social y académica de los estudiantes y, por lo tanto, dificultan su éxito académico. Si queremos resolver el problema de la deserción, debemos prestar más atención a la estructura social, cultural e institucional más amplia, mezclando enfoques estructurales y de agencia, para comprender las variadas realidades de los estudiantes, y en especial los complejos matices asociados con los estudiantes no tradicionales.

Ahora bien, la aportación del modelo tradicional de universidad ya era una cuestión en disputa (Cunningham, 2007), pero los profundos cambios sociales a consecuencia de la crisis han agudizado la crisis universitaria, haciendo crónicas las dificultades que ya se percibían desde hace más de tres décadas (Spinozza, 2008). No se trata de analizar las cuestiones estructurales que afectan a las prácticas académicas y la calidad de la enseñanza en general – sin que esto implique descuidarlas-; aumento de la ratio de alumnado; precarización del cuerpo docente; deterioro de las prácticas de investigación; deterioro de las condiciones físicas; etc. Se trata de analizar la transformación -mayoritariamente aceptada, aunque se sancione institucionalmente- que se tiene de entender la universidad pública.

Las instituciones de educación superior están bajo una tremenda presión para producir más, obtener ganancias y competir. Responsabilidad, calidad y evaluación son algunas de las palabras que muestran esta nueva realidad en toda Europa. Esta presión basada en nuevas formas de gestión y control está cambiando el proceso de investigación y docencia, así como la dinámica de las facultades y las carreras de académicos, investigadores y profesores (ver, por ejemplo, evaluación de la investigación deportiva). En este caso, es interesante revivir el término Organización Codicia (Wright et al., Citado en 2004) acuñado por Coser en 1974 para referirse a organizaciones que imponen altas exigencias a los empleados (aquí la dimensión del tiempo es importante: los académicos tienden a trabajar más que antes; unas 60 horas a la semana).

¿A qué se debe una universidad, cuál es su fin? Un cambio en las funciones universitarias implica un cambio en institucional – más adelante profundizaremos en el cambio deseable-, una transición ética hacia el modelo anglosajón liberal (Shumar, 2004; De Wit, 2010). Esta cuestión, aunque pueda parecer un cambio menor o aceptable al menos, sino elimina completamente el modelo de universidad -y la forma de entenderla-, limita gravemente la productividad; entendida como una forma parcial y simplificada. La productividad pasa a ser un criterio exclusivamente ligada a lo académico y la función que se le atribuye a la universidad es la producción técnica de manera sistemática; relacionada

con el sistema productivo, más concretamente para ‘’consumidores’’ frente a los lectores tradicionales perecientes o no a la academia (la academia en sí y los lectores de divulgación científica). La idea tradicional de universidad de comunidad universitaria va perdiendo importancia en favor de introducir conceptos como excelencia o competencia (Manzano-Arrondo y Torrego, 2009). La universidad pasa a forma parte de un engranaje más del sistema industrial y financiero global. La introducción de las empresas ‘’spin-off’’ en los baremos y estándares y consecuente introducción en los grupos de investigación es un ejemplo muy claro de este modelo de producción universitaria.

¿Debe la universidad preocuparse de cuestiones más allá de la práctica investigadora? Tomando las aportaciones de diversos autores tenemos razones para pensar que sí, un modelo de universidad conectado con su realidad social y que no se limita una incorporación de la responsabilidad social corporativa dentro del proceso de mercantilización institucional. La situación general ha cambiado, Wodak y Meyer (2003) tomando las afirmaciones de Max Horkheimer nos advierten de la perdida de obligación de realizar un abordaje crítico de la realidad cuando se parte de la academia. En esta línea algunos autores sugieren conceptos para definir un modo de entender la universidad basado en un modelo de la práctica universitaria es consciente de la realidad que la rodea y se compromete con ella. En este sentido, se destacan las aportaciones de McFarlane (2005), con su concepto de ciudadanía académica; y de Vicente Manzano, con sus propuestas sobre ‘’universidad comprometida’’ o ‘‘activismo académico’’ (Manzano-Arrondo, 2011).

Asimismo, si se consultan los documentos que sostienen la legislación universitaria reciente y tomando como base la Declaración de Bolonia, parece indiscutible que la función de las universidades no se limita solamente a las formación técnica-didáctica del alumnado, sino el desarrollo colectivo de una perspectiva critica de la realidad que agregue ciudadanos comprometidos con la sociedad y las problemáticas a las que se enfrenta. Por lo tanto, no se trata de una reivindicación de unos docentes críticos con el producto universitario, ni de una opción personal sino de una obligación recogida en declaraciones y normativas oficiales. En este sentido, los cambios que han dado – y los que se van dar-

en la universidad nos aproximan a la homogenización, a la unificación de políticas; al menos en el marco de la Unión Europeo. No en vano, las implicaciones de Bolonia han sido analizadas por diversos autores preocupados con las implicaciones de las políticas educativas (citas). El mercado entra en la academia, puede que sea el pre-texto definitivo a un proceso histórico para constituir la resistencia a la Europa del Capital (Chesnais, 2004; Albarracín, 2016).

La universidad es sin duda un elemento de desarrollo social (o al menos así lo fue durante el pasado siglo); hablamos de una institución que ha vivido enormes cambios desde su surgimiento en la edad media; siempre entendida como un referente social. El modelo actual de universidad se ha venido gestando desde el siglo pasado en relación al rápido crecimiento que hemos comentado. A consecuencia de esta expansión ha favorecido una universidad que se ha centrado más en la acreditación y la calidad en relación a las necesidades sociales y la translación a los escenarios educativos para dar una respuesta que fuera capaz de cambiar a mejor la circunstancias (García, 2001).

La transformación institucional es una necesidad real más allá de la difusión de la política universitaria y sus estrategias ‘’publicitarias’’. Las funciones tradicionales que frenen el progreso o el de la institución han de ser revisadas para poder adaptarse a la sociedad, en este sentido la universidad debe desarrollar un rol activo en la evolución de los cambios, su diseño y su desarrollo. Esta secuencia de cambios no solo implica a los avances o necesidades, es decir la universidad no sólo debe ser observadora o descubridora de los cambios, sino que debe generarlos y a su vez, trasladarlos a la sociedad (García, 2001).

La integración de estos cambios no implica rehacer la universidad, implica transformar lo existente hasta alcanzar un modelo de universidad afín a los nuevos tiempos; necesidades; tendencias. Tomando como idea que la misión universitaria por definición es la consecución de un pensamiento insigne como es el conocimiento científico, ponemos el énfasis en la transferencia de este conocimiento a la comunidad; transformar información en sabiduría (García, 2001; Puyol, 2001; Saad, 2007).

En cuanto nuestro tercer objetivo, como traduce, incorpora y atiende la universidad las necesidades de este contracambio de sistema. Existe un cierto grado de consenso en entender las instituciones de educación superior como elementos expuestos a continuas tensiones de cambio en un proceso de (re)adaptación dialógica. Se suele excusar la inmovilidad institucional relacionada con el desencuentro en los imaginarios políticos y los académicos (Jarab, 2008; Stensaker, Frolich, Gornitzka y Maasen, 2008); asimismo los intereses y atenciones de la mercantilización (Shumar, 2004). Cabe plantearse si las universidades están ejerciendo un papel de resistencia activa a modo de guía para una sociedad occidental que se ha rendido a los deseos del mercado (Spinoza, 2008).

Debemos cuestionar el tipo de conocimiento generado y difundido en el ámbito de la educación superior. La crítica a la política, ideología y epistemología del conocimiento es el desafío al que nos enfrentamos al realizar investigaciones en las universidades. Los marxistas, feministas y posmodernistas cuestionan fuertemente el conocimiento académico (monopolio de la verdad, falta de relevancia, falta de contacto con la realidad, reaparición de la desigualdad social); muchas de estas críticas están basadas en realidades históricas que la academia aún no ha sido capaz de resolver. El conocimiento científico y académico (a menudo llamado conocimiento universitario) ha sido tradicionalmente producto de los hombres, pero tiene un impacto en las mujeres y sus identidades (Giddens, 2007)

¿Cómo abandonar esa perspectiva racionalista Cartesiana dominante en la universidad? La idea no resulta clara y quizás las orientaciones vengan de fuera de la academia. Murphy y Fleming (2000) señalaron que la educación de adultos puede entenderse como un paradigma educativo opuesto a la educación superior. Aunque la educación de adultos promueve el aprendizaje experiencial, el sentido común y la subjetividad, la educación superior se basa principalmente en la razón, la verdad y la objetividad. Según estos autores, los métodos de educación de adultos y los cambios posmodernistas son perspectivas útiles para desafiar y cuestionar los métodos autoritarios de producción y enseñanza en las instituciones de educación superior.

El concepto de sistema incluye aspectos micropolíticos. El sistema está atravesado por valores, intereses y motivaciones. Es importante prestar atención a la diversidad de objetivos, luchas ideológicas, conflictos, relaciones de poder y actividades políticas.

La cultura de las instituciones educativas se ve afectada por las demandas del entorno social. En una sociedad vibrante, compleja y democrática, las características de las instituciones educativas son: ampliar sus funciones, enfocarse en la calidad, la gestión participativa, los cambios frecuentes, el respeto a la diversidad, la democratización de los procesos de toma de decisiones, actividades y capacidades conductuales de toma de decisiones, Interacción con las personas que lo rodean El entorno social construye relaciones. Por otro lado, las instituciones educativas se han vuelto más estandarizadas, controladas externamente y burocráticas. Max Weber y otros académicos creen que estas dos tendencias contradictorias son una característica importante de la modernidad. Este dilema del sistema moderno es inevitable. Muchos conflictos en las organizaciones surgen de la presión de características opuestas: diversidad y unidad, coordinación y flexibilidad, dependencia externa y autonomía, conexión y aislamiento, cambio y estabilidad. La cultura docente se refiere a un conjunto de conocimientos compartidos, con contenido implícito e hipotético, como modelo y perspectiva colectiva para afrontar las actividades cotidianas.

Todos estos elementos de denuncia activa; de (re)planteamiento; enfrentan el muro -aparente insalvable- de lo cotidiano que nos empuja hacia situaciones que no dejan grandes capacidades de elección. Refugiar a la universidad y las personas que la forman en esta idea contribuye a alejarnos de cómo están siendo o como son las cosas. El reto no es pequeño, pero la universidad puede y debe relacionarse con su comunidad de una manera activa; construcción de las narrativas institucionales; vías de financiación de actividades de interés; relaciones con el exterior; contribuciones con personal y estudiantes; y la presencia física y moral de la universidad (Watson, 2007; 2008).

Una universidad transformadora debe plantear oportunidades de aprendizaje para el alumnado y la sociedad general, promoviendo una relación dialógica entre academia y sociedad en pos de un cambio sistémico

y cultural. El compromiso colectivo pasa por estar ubicados en la sociedad del conocimiento, perseguir sociedades más justas que den una respuesta las demandas sociales. Es lógico señalar que la institución que se ha dedicado históricamente a la producción de conocimiento tengo un papel activo en el cambio. Cuando Siegel (1984) dispone la universidad – o la educación superior- ha de ser transformada en ayuda superior realizaba ya un ‘’tímido’’ acercamiento a la idea. La universidad no ha de ayudar, sino que debe construir la ayuda amparándose en la naturaleza científica de la institución; en la singularidad de comprender acertadamente que ocurre e implicar(se) en la búsqueda y el encuentro de soluciones. La emancipación (Iskandar y Rustom, 2010) es el resultado a obtener gracias a la universidad – y no a pesar de ella; como tristemente ocurre-. La universidad debe ser un centro de docencia, investigación e intervención. La universidad y sus profesionales no pueden permanecer con los guantes (Freire, 2001).

3. CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, las aportaciones de nuestro trabajo sugieren la necesidad de derribar las barreras institucionales que impiden que las racionalidades éticas y transformadoras de las universidades cumplan con su rol de elemento para el desarrollo de la participación social y democrática, e implementen prácticas inclusivas que favorezcan la conexión entre agentes sociales y ciudadanía. Además de la evidente crítica al mercantilismo universitario -cuestión que presenta acumulación de aportaciones-, se pone de manifiesto la pérdida de la identidad universitaria basada en la construcción colectiva y desinteresada del conocimiento y la mejora social. Dada la gama limitada de alternativas, profundizar en estos elementos de cambio desde las experiencias críticas constituye toda una necesidad ante las escasas resistencias institucionales al cambio; resulta urgente hacer universidad y sociedad de manera alternativa.

También se insiste en la necesidad de trascender el concepto de excelencia, vinculado a un sistema de producción y captación de talento, desarrollo investigativo o servicios específicos, desatendiendo al

conjunto de procesos generales de gestión de la comunidad universitaria. Los cambios -profundos- deberían de acometerse en diferentes niveles de la política universitaria y su estructura estrictamente institucionalizada, integrando actuaciones propias del paradigma inclusivo, que favorezcan el desarrollo de la universidad comprometida entre el desarrollo humano y el impacto social en un equilibrio consecuente con la ciudanía (Becker & Vanclay, 2003; Spaapen & Van Drooge, 2011; Valero, & Van Reenen, 2019).

La popularización de las universidades, junto con llegada masiva de nuevos perfiles a la universidad, ha generado asimetrías en cuanto a los conocimientos previos, las competencias de aprendizaje, el pensamiento crítico y la participación social previa. Se concluye la necesidad de reconceptualizar nuevas formas de entender el problema. Una universidad que aspira a ser inclusiva debe articular actuaciones de conjunto y no centrarse en situaciones o colectivos específicos – generalmente el alumnado-. La liberación universitaria pasa por el compromiso, la dinamización, la implicación en el desarrollo de procesos culturales, iniciativas participativas, y encuentros mediante canales y herramientas de acción horizontales, comunicativos e inclusivos. Más allá de la estructura corporativa, es necesario desarrollar la participación corresponsable universitario en cuanto al diseño institucional, el diagnóstico y la ejecución del modelo universitario y social que queremos.

Estas demandas requieren de todos los grupos que forman la universidad, pues no puede surgir sólo del profesorado ni responsabilizar al alumnado sin escuchar a la sociedad. La lucha y el compromiso de intervenir en la institución constituyen un desafío enorme, pero con grandes posibilidades de mejoras colectivas y personales. Por cerrar esta cuestión, para la Universidad sin condición de Derrida se necesita de la confianza performativa, del compromiso y de la responsabilidad ético-política (Derrida, 2000). Sólo es posible una nueva universidad si se identifican y plantean los elementos que constituyen procesos diferentes a los hegemónicos existentes.

4. REFERENCIAS

Albarracín, D. (2016). ¿La refundación de Europa? El informe de los cinco presidentes. *Viento Sur*, 144, 69-78.

Ball, S. (1987): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Paidós,

Becker, H. A., & Vanclay, F. (Eds.). (2003). *The international handbook of social impact assessment: Conceptual and methodological advances.* Edward Elgar Publishing.

Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*, 45-65.

Bourgeois, E.; Duke, Ch.; Guyot, J.-L.; Merrill, B. (1999*): The Adult University*. Open University Press.

Cunningham, F. (2007). The University and Social Justice. *Journal of Academic Ethics*, 5, 153--162.

Cruz, L. B., Alves, M. A., & Delbridge, R. (2017). Next steps in organizing alternatives to capitalism: toward a relational research agenda. *M@ n@ gement*, 20(4), 322-335.

De Wit, K. (2010). The networked university: the structure, culture, and policy of universities in a changing environment. *Tertiary Education and Management*, 16, 1--14

Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Trotta.

Ema, J. E., Molina, J. G., Arribas, S., & Cano, G. (2013). ¿Qué (nos) está pasando en la universidad? *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 3-6.

Enguita, M. F. (1999). La transformación de la universidad española. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (34), 31-37.

Freire, P. (2001). *Educación y actualidad* brasileña. Siglo XXI.

García, J. M. (2001). *La Universidad en el comienzo de siglo: una respuesta entre el pragmatismo y la utopía.* Catarata.

Giddens, A. (1984): *The constitution of society. Outline of the theory of structuration.* Polity Press.

Giddens, A. (2007): *Sociología* (5 ed.). Alianza.

González-Monteagudo, J. (1996): *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.

Graf, L. (2009). Applying the Varieties of Capitalism Approach to Higher Education: comparing the internationalisation of German and British universities. *European Journal of Education*, 44(4), 569-585.

Lakes, S. A. (2020). Marketing inclusion: A social justice project for diversity education. *Journal of Marketing Education*, 42(1), 59-75.

Iskandar, A., & Rustom, H. (Eds.). (2010). *Edward Said: A legacy of emancipation and representation*. Univ. of California Press.

Jarab, J. (2008). Reforming Systems and Institutions of Higher Learning: Towards the Creation of a European and Global Higher Education Area. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(1), 85-96.

Kottak, C. Ph. (1997): *Antropología. Una exploración de la diversidad humana* (6th ed.). McGraw-Hill.

Ema, J. E., Molina, J. G., Arribas, S., & Cano, G. (2013). ¿Qué (nos) está pasando en la universidad? *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 3-6.

Mcfarlane, B. (2005) The disengaged academic: the retreat from citizenship. *Higher Education Quarterly*, 59,296--312.

Manzano-Arrondo, V. (2011). Aproximaciones para una psicología de la crisis. *Revista Andaluza de ciencias Sociales*, 19, 69--84.

Manzano-Arrondo, V., & Torrego Egido, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489.

Manzano-Arrondo, V. (2012). *La universidad comprometida*. Hegoa.

Marimuthu, S., & Cheong, L. S. (2015). Inclusive education for social transformation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 317-322.

Murphy, M.; Fleming, T. (2000): Between common and College knowledge: Exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education*, vol. 22, 1, 77-93.

García, F. P., y Martínez, L. S. (1998). *Capital humano, crecimiento económico y desarrollo regional en España* (1964-1997). Fundació Bancaixa.

González Monteagudo, J., & Padilla Carmona, M. T. (2017). Políticas educativas en España y en Europa para estudiantes universitarios vulnerables y no tradicionales. *Políticas públicas, sistemas y administración en educación y formación: ejemplos de países europeos, caribeños y latinoamericanos.*

Nafstad, H. E., Blakar, R. M., Carlquist, E., Phelps, J. M., & Rand-Hendriksen, K. (2009). Globalization, neo-liberalism and community psychology. *American journal of community psychology*, 43(1), 162-175.

Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity*. Harvard University Press.

OCDE. (2005): *Education at a Glance.* OCDE.

Puyol, R. (2001). La Universidad y las dos culturas: una integración necesaria. En Fundación Central Santander Hispano (2001*). La Universidad en la sociedad del siglo XXI*. Fundación Central Santander Hispano.

Robert, M. (2015). Desigualdad e inclusión social en las Américas: elementos clave, tendencias recientes y caminos hacia el futuro. *Desigualdad e inclusión social en las Américas*, 14, 35-54.

Saad, M. (2007). Universidad y producción de conocimiento científico con un enfoque transdisciplinar: una experiencia dentro de la maestría en educación. *Educere*, 37, 339–347.

Saavedra, J. (2007). Adquirir la identidad en una comunidad de objetos: La identidad social dentro de la sociedad de consumo. Nómadas. *Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 16(2), 1--18.

Scott, P. (2018). *The crisis of the university (Vol*. 25). Routledge.

Siegel, Betty L. (1984). Knowledge with Commitment: teaching is the central task of the university. *Vital Speeches of the Day*, 50(13), 394-397.

Spaapen, J., & Van Drooge, L. (2011). Introducing 'productive interactions' in social impact assessment. *Research evaluation,* 20(3), 211-218.

Shumar, W. (2004). Global pressures, local reactions: higher education and neo--liberal economic policies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17, 823--839.

Spinoza, O. (2008). Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post--adjustment policies: the case of Chile. *Higher Education*, 55, 269--284

Starbuck, W. H. (2014). Why corporate governance deserves serious and creative thought*. Academy of Management Perspectives*, 28(1), 15-21.

Stensaker, B., Frølich, N., Gornitzka, Å., & Maassen, P. (2008). Internationalisation of higher education: the gap between national policy-making and institutional needs. *Globalisation, Societies and Education*, 6(1), 1-11.

Pietrykowski, B. (1996). Knowledge and power in adult education: Beyond Freire and Habermas. *Adult Education Quarterly*, 46(2), 82-97.

Piketty, T. (2018). *Capital in the twenty-first century*. Harvard University Press.

Valero, A., & Van Reenen, J. (2019). The economic impact of universities: Evidence from across the globe. *Economics of Education Review*, 68, 53-67.

Watson, D. (2007). *Managing civic and community engagement*. McGraw-Hill Education.

Watson D. The university in the modern world: Ten lessons of civic and community engagement*. Education, Citizenship and Social Jutice*. 2008;3(1):43-55.

Chesnais, F. (2004). Elementos para un combate político marxista contra la Europa del capital. *Filosofía, política y economía en el Laberinto*, (15), 30-40.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.

LA CONTRIBUCIÓN DEL MODELO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CRITICA A UNA UNIVERSIDAD COMPROMETIDA CON LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

JULIÁN MÁRQUEZ MORIN
Universidad del País Vasco
LUIS MIGUEL UHARTE POZAS
Universidad del País Vasco

1. INTRODUCCIÓN

La función social de la Universidad, entendida como un compromiso con los sectores subalternos y sus reivindicaciones, se ha ido debilitando a lo largo de los últimos tiempos. Esto no es extraño debido a que, en las últimas décadas, al calor de la imposición del modelo neoliberal, las instituciones de educación superior se han ido haciendo cada vez más funcionales a los intereses empresariales (Torres-Santomé, 2017; Díez Gutiérrez, 2009; Unterhalter, 2018). Por esta razón, consideramos que resulta más necesario que nunca fortalecer la función social de la Universidad, sobre todo en un contexto como el nuestro, el vasco y el de su universidad pública (UPV/EHU), inserto en un marco español y europeo diseñado, en gran medida, a partir de las necesidades de las grandes corporaciones (Almeida, y Arrechavaleta, 2018; Martínez Bonafé, 2015).

El objetivo del presente trabajo es realizar una propuesta para fortalecer la función social de nuestra universidad, la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), inspirándonos en experiencias estimulantes y exitosas de países del Sur, concretamente de América Latina. Partiendo de la constatación de que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) no está cumpliendo de manera efectiva la citada función social,

proponemos ir más allá de ésta, apostando por la denominada "extensión universitaria", de larga trayectoria en otras latitudes. La propuesta, además de basarse en la "extensión", plantea la idea de la "integralidad" de funciones (docencia, investigación y función social) como vía para comprometerse socialmente y articularse con los sectores subalternos.

En este trabajo nos centramos en esbozar una propuesta de carácter teórico, con la intención de estimular el debate sobre el compromiso social de la Universidad y con el ánimo de realizar un modesto aporte en este ámbito. Un aporte que pretende ser rupturista por dos razones: por un lado, por ir a contracorriente del modelo neoliberal dominante; por otro lado, porque se inspira en experiencias del Sur, lo cual no suele ser habitual.

El texto se compone de los siguientes apartados: en primer lugar, un capítulo introductorio sobre el concepto de extensión universitaria (su origen, características y diferentes modelos); en segundo lugar, una explicación más pormenorizada del modelo que reivindicamos, el denominado de "extensión crítica"; a continuación, una caracterización de la idea de "integralidad" de funciones, como vía para materializar la extensión crítica; posteriormente, un apartado dedicado a realizar nuestra propuesta concreta para el entorno vasco y su universidad pública; finalmente, un breve apartado de conclusiones.

2. EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

2.1 ORIGEN Y EVOLUCIÓN

Reflexionar sobre el recorrido de la Extensión Universitaria hasta la actualidad, nos obliga a remontarnos un poco más atrás de la experiencia "latinoamericana", la más conocida desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad. Es en pleno auge de la revolución industrial, en el contexto de las universidades anglosajonas, cuando comienza la preocupación sobre como "divulgar determinados conocimientos entre los sectores populares más inquietos" (Menéndez, 2004: 9).

En 1867, en la Universidad de Cambridge, comenzaron a desarrollarse los primeros cursos de extensión con el fin de satisfacer las inquietudes

y necesidades de la clase obrera (D'andrea, et al., 2018). Desde finales del siglo XIX y comienzos del XX se extendió por toda Europa esta corriente educativa sostenida por una diversidad de actores sociales preocupados por la "emancipación intelectual, moral y social de los trabajadores" y la "popularización de la ciencia". (Subirá, citado en Torres Aguilar, 2009: 207).

En España, a partir de 1902 se desarrollan programas extensionistas en las Universidades de Zaragoza, Sevilla y Barcelona y posteriormente en Madrid (Tiana, 1997; Giménez Martínez, 2000). Sin embargo, la experiencia más destacada será la de la Universidad de Oviedo, ya que no solo buscaba conectarse con el mundo obrero, sino partir de sus inquietudes para encontrar nuevas soluciones (D'andrea, et al., 2018).

En la misma época, en América Latina las universidades tenían un claro perfil elitista y no se planteaban ningún cuestionamiento sobre su vínculo con la sociedad, ni conectarse fuera de sus muros. Sin embargo, a partir de 1908 comienza a madurar en la región esta nueva tendencia procedente de Europa, cuando se celebra en Montevideo el Primer Encuentro de Internacional de Estudiantes Latinoamericanos y donde se demanda establecer programas de extensión en las universidades públicas (Ortiz y Morales, 2011; D'Andrea et al, 2018).

Estas ideas se materializan en la Reforma de Córdoba de 1918, donde por primera vez las Universidades latinoamericanas se ven interpeladas, manifestándose en el documento fundacional la necesidad de reformular la "misión social" de la Universidad, enfatizando que ésta debe relacionarse, dialogar y vincularse con la sociedad en la que está inserta (Roca et al, 1918). La Reforma de Córdoba de 1918 no solo representa un gran avance hacia el vínculo de la universidad con la sociedad (Serna, 2007) desde la realidad histórica donde está inserta (Castro y Oyarbide, 2015), sino también simboliza una ruptura con las estructuras sociales heredadas de la colonización. De esta manera, se forjaron algunos cambios que permitieron avanzar en la democratización de las universidades, del conocimiento, la ciencia y la tecnología, al ponerlos al servicio de la sociedad y asumir los problemas nacionales y regionales como parte la agenda académica y formativa (Serna, 2007; Pittelli y Hermo, 2010; González y González, 1996).

2.2 Etapas y modelos y de la Extensión Universitaria

Aunque la extensión universitaria tuvo sus orígenes en Europa, América Latina ha sido donde más se ha desarrollado (Serna, 2007; Pittelli y Hermo, 2010; González y González, 1996; González, 2006), por lo que tomamos como referencia las etapas y modelos que se desarrollaron en la región. La primera etapa, transcurre desde el citado encuentro de estudiantes en Montevideo en 1908, hasta la Reforma de Córdoba en 1918. En la segunda etapa -década de los veinte y treinta-, la extensión se caracterizó por la puesta en marcha de iniciativas muy numerosas pero que no respondían a programas y objetivos definidos y no se vinculaban con la investigación y la docencia (Fresán Orozco, 2006).

La tercera etapa, de los años 40 en adelante, se caracteriza por intentar resolver las limitaciones metodológicas y conceptuales de la extensión. (Enríquez y Martín, 2015; Bralich, 2007). Lo más destacable de este periodo va a ser el surgimiento del modelo pedagógico concientizador, liderado por Paulo Freire, que sin duda supone un hito en la historia de la educación en América Latina (Serna, 2007; Bralich, 2007).

Por último, la cuarta etapa, de los años 70 hasta la actualidad, está marcada por dos posiciones antagónicas: por un lado, una pedagogía crítica y popular que reivindicaba la función social de la universidad y que tuvo gran impacto en Latinoamérica; por otro lado, un modelo economicista y de vinculación empresarial de la extensión surgido con el auge del neoliberalismo (Tommasino y Cano, 2016a; Serna, 2007).

De estas etapas surgen varios modelos de extensión universitaria: el tradicional, el concientizador, de vinculación empresarial, el de desarrollo integral y el crítico (Tommasino y Cano, 2016a; Serna, 2007; Tünnermann, 2000; González y González, 1996).

El modelo tradicional o altruista predominó durante las primeras cuatro décadas del siglo pasado y estuvo caracterizado por acciones de carácter caritativo por parte del estudiantado en favor de las clases más bajas de la sociedad: “nace de la supuesta preocupación de las universidades por elevar la cultura de la población y por tanto su bienestar; considera que el problema de la apropiación de conocimiento es sólo de tipo

técnico o comunicativo" (Serna, 2007). En síntesis, se trata de un modelo unidireccional: de la universidad hacia la sociedad.

El modelo concientizador, surge en los años sesenta como critica al modelo extensionista clásico, con una clara vocación transformadora y con una gran influencia del citado Freire (Serna, 2007). Este modelo incorpora una marcada visión contra-hegemónica (Breilh, 2016; Serna, 2007), y apela a una dimensión política de la educación, entendiendo el acto educativo como un acto liberador y transformador capaz de despertar la conciencia de los participantes (Serna, 2004).

l modelo de vinculación empresarial surge en la década de los 80, a partir de las recomendaciones de la Organización Mundial del Comercio, donde no solo se propone reducir el gasto y la inversión en las universidades públicas, sino que también se cuestiona la misión de la universidad y se propone adaptar el quehacer de ésta a los intereses de la economía neoliberal (Breilh, 2016; González Moreno, 2013; Serna, 2007). En este modelo se quedan fuera de la ecuación los colectivos más vulnerables y los sectores más críticos.

El modelo para el desarrollo integral, surge en los años noventa y apuesta por la democratización del saber para mejorar la vida de la sociedad, transformando para ello a la propia universidad (Valsagna, 1996). Este modelo, aun en desarrollo conceptual, se presenta como un modelo de interacción universidad-sociedad donde "la extensión desde un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados (…) no solamente aporta al crecimiento cultural, sino también a la transformación social y económica y con ello a su propia transformación" (González Moreno, 2013, González y Rivera, 2019).

El modelo de extensión crítica emerge a fines del siglo XX en respuesta al viraje neoliberal de las universidades latinoamericanas e intenta recuperar las teorías del modelo concientizador freireano, aunque adaptado al contexto y necesidades actuales (Castro y Oyarbide, 2017).

3. EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CRÍTICA: EL SURGIMIENTO DE UN MODELO TRANSFORMADOR

3.1. Surgimiento y caracterización

En la década de los noventa, tras el fin de las dictaduras que azotaron a América Latina y como respuesta a las políticas neoliberales que afectaron profundamente a la educación pública y a las universidades, surge una nueva propuesta de extensión universitaria (Tommasino y Cano, 2016a). Dicha propuesta rescata las ideas del modelo concientizador de Pablo Freire y lo intenta adaptar al momento histórico actual (Castro y Oyarbide, 2017; González Moreno, 2013; Lander, 2000).

Surge así el denominado modelo de extensión crítica, como una alternativa para hacer frente a la mercantilización de las universidades públicas y a su orientación cada vez más elitista y funcional a los intereses de las clases dominantes (Kaplún, 2002). Dicho modelo pretendía contribuir a la transformación de las realidades políticas y sociales de los colectivos más excluidos (Tommasino y Cano, 2016a; Tommasino y Stevenazzi, 2016).

El modelo se oficializa en el año 2006, durante la denominada Segunda Reforma Universitaria de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR). Con esta reforma se da el impulso definitivo a la extensión universitaria crítica, al curricularizarse e integrarse con las demás funciones esenciales de la universidad (Tomassinno y Cano, 2016).

La extensión crítica se plantea como reto el logro de diversos objetivos. En primer lugar, la pretensión de transformar la educación superior, transitando de un modelo de tipo exógeno a otro endógeno (Kaplún, 2002). La perspectiva de tipo exógeno, mayoritaria en los procesos educativos, pone el énfasis en los contenidos y en qué efectos produce en los sujetos (educación bancaria[168]). Frente a esta situación, la

[168] La educación bancaria, es un sistema unidireccional, dominante y vertical donde el dialogo entre el maestro y el alumno es inexistente, pues se concibe a los alumnos como depositarios del saber que poseen los maestros: "el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente" (Freire, 2005: 74)

perspectiva liberadora freiriana, de la cual se nutre la extensión crítica, apuesta por pedagogías endógenas que promuevan la transformación, pasando del contenido a las personas y de una actitud paternalista y utilitarista a promover sujetos activos capaces de transformar su realidad desde la concientización y el dialogo (Jara, 2018; Serna, 2007).

El segundo de los objetivos plantea pasar de una formación técnica sin compromiso social a otra que genere estudiantes comprometidos socialmente (Carlevaro, 1998). De esta manera, se contribuye a la organización y autonomía de los colectivos desfavorecidos, poniendo en marcha procesos que impulsen dinámicas de construcción de poder popular (Colacci y Filippini, 2020). Esta premisa se enmarca dentro de una perspectiva ético-política-pedagógica de la educación popular, que aboga por otorgarle a la práctica educativa no solo la acumulación de aprendizajes, sino también la generación de dinámicas organizativas que permitan transformar el medio (Monge y Méndez, 2020).

Además de la influencia de la educación popular de Pablo Freire, la extensión crítica se inspira en la obra del colombiano Fals Borda (1978) y en sus planteamientos emancipatorios (Tomassinno y Cano, 2016). Fals Borda ideó un paradigma que fusionaba la reflexión con la práctica sociopolítica a través de un método de "investigación-acción militante" (Rojas, 1998). Desde esta investigación militante se promovió la producción colectiva de conocimientos al servicio de las transformaciones sociales, siendo la universidad un agente fundamental (Rojas, 1989).

3.2. Dimensiones de la extensión crítica

El modelo de extensión critica es un modelo multidimensional, ya que pretende articular planteamientos filosóficos, pedagógicos, éticos, metodológicos y epistemológicos. En cuanto a su dimensión filosófica, si bien parte de una crítica a ciertas prácticas paternalistas de la Reforma de Córdoba de 1918, sigue apostando por una perspectiva identitaria latinoamericana y por una serie de valores fundamentales como la misión social que debe tener la universidad, la autonomía e integralidad de sus funciones y, el carácter político transformador (Menéndez, 2016; Breilh, 2016; Tommasino y Stevenazzi, 2016; Pittelli y Hermo, 2010).

Respecto a la dimensión pedagógica de la extensión crítica, ésta se basa en una praxis investigativa y una enseñanza activa que favorezca procesos integrales de aprendizajes reflexivos y territorializados, no solo de los estudiantes, sino también de los y las docentes y de los agentes sociales que componen la complejidad histórico-territorial donde la universidad está inserta (Tommasino y Rodríguez, 2010). La importancia de incorporar agentes sociales a la práctica educativa transformadora implica que han de ser ellos mismos los interlocutores de sus propias experiencias. Es importante recalcar que, según Freire, todas las personas aprenden y enseñan durante los procesos transformadores, alterando el binomio docente-estudiante (Carlevaro, 2010).

La extensión crítica también tiene una dimensión ético-política. Por un lado, tiene especial interés en la humanización de la educación, desde los nuevos valores que la universidad debe incorporar y que emanan de los procesos emancipatorios. En este sentido, se propone una revisión crítica de las estructuras sociales y de la colonialidad del saber-poder a las que las sociedades están sujetas. La extensión critica pone su atención en la comprensión de las relaciones de poder, explotación y exclusión, asumiendo el compromiso de la emancipación social. Para ello, propone la participación, el empoderamiento y el uso social del conocimiento, como herramientas para cambiar la vida de las personas (Santos 2014; Jara 2018; Tommasino y Stevenazzi, 2016).

La dimensión metodológica de la extensión critica está asociada a su intento por desarrollar métodos de investigación que superen la lógica jerárquica tradicional entre el/la investigador/a y la comunidad investigada. Se apuesta por la participación directa de los sujetos involucrados, partiendo de diagnósticos comunes que definan los proyectos (Fasano, 2019; Tapella, 2007). En esta línea, una de las principales perspectivas metodológicas de la extensión critica es la denominada "ecología de saberes", que plantea la integración de otros saberes no académicos, para producir conocimientos socialmente apropiables (Kaplún, 2014). Esta perspectiva promueve la convivencia de saberes y su intercambio entre el estudiantado, el profesorado y las comunidades, constituyendo una "forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad" (Santos 2010: 172).

Por último, la dimensión epistemológica de la extensión critica apuesta por procesos colectivos de producción de conocimientos a través de las epistemologías del sur (Santos, 2010). La obra de Sousa Santos (2010) reclama la valorización de otros saberes no científicos hegemónicos, generados durante "la práctica y la lucha" de los colectivos que sufren sistemáticamente las discriminaciones causadas por el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo. Revalorizando estos otros saberes y poniéndolos en dialogo con los científicos, podemos comprender el mundo más allá de una visión hegemónica y promover que las personas ejerzan sus derechos (Escobar, 2014).

4. LA INTEGRALIDAD: UNA PERSPECTIVA PARA MATERIALIZAR LA EXTENSIÓN CRÍTICA

Una vez que nos hemos posicionado a favor de impulsar un modelo de extensión universitaria concreto (el denominado 'crítico'), consideramos que es importante dar un paso más y poner sobre la mesa una perspectiva más específica que nos permita hacer efectiva en la práctica esta idea de la 'extensión crítica'. Dicha perspectiva, es la conocida como la de la "integralidad" de funciones, es decir, la que propone integrar la extensión junto con las funciones tradicionales de la universidad: la docencia y la investigación.

Partiendo del hecho indiscutible de que la extensión se encuentra relegada frente a la docencia y la investigación, se hace más necesario que nunca ponerlas al mismo nivel. Mucho más hoy en día, en un entorno que requiere que se genere un ecosistema que vincule a las funciones sustantivas de la universidad para hacer frente a los nuevos desafíos de la sociedad (Fernández, 2017).

La integralidad aparece como un concepto vertebrador que pretende articular las tres funciones de la universidad otorgándole a la extensión critica la tarea de ponerse en contacto con lo "desconocido", lo externo y lo territorial para contribuir a procesos de enseñanzas y aprendizajes en múltiples direcciones (Kaplún, 2012: 3).

En cuanto a sus orígenes, la perspectiva de la integralidad surgió en el año 2007 durante las Jornadas del Consejo Directivo Central (CDC) de

la Universidad de la República de Uruguay. Dichas jornadas impulsaron un proceso de debate que, inspirándose en la Reforma de Córdoba de inicios de siglo XX, apostaba por una "segunda reforma" universitaria. Se planteaba que era necesario reforzar el legado de la primera reforma, pero partiendo de una lectura crítica de la misma, sobre todo en cuanto al estado actual de la extensión (Cano, 2016).

En este contexto de reflexión y necesidad de una nueva reforma universitaria, se estableció como uno de los objetivos prioritarios la curricularización de la extensión, a través de la implantación de prácticas integrales que promovieran la colaboración "entre actores universitarios y otros actores, en pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, dando prioridad a los problemas de los sectores más postergados" (Bordoli, 2010). En un escenario donde "la universidad tradicional es cada vez más interactiva con el entorno (sobre todo el empresarial), la potencialidad de la extensión de interrelacionar teoría y práctica, así como la posibilidad de generar nuevas preguntas (…) permite repensar y reformular el currículum de formación profesional y/o técnico en función de las nuevas exigencias y desafíos de la sociedad". (Bordoli, 2006:18).

Desde el punto de vista terminológico, la "integralidad" no es algo nuevo en el ámbito de la educación. Lo que va a resultar novedoso va a ser la centralidad teórica que se le va a otorgar en los procesos de transformación tanto de la sociedad como de la Universidad (Kaplún, 2014). La integralidad implica, no lo olvidemos, dar el mismo valor a la extensión y ponerla al mismo nivel que las otras dos funciones tradicionales, es decir, la docencia y la investigación.

La "integración" de funciones supone la apuesta por articular la extensión, la docencia y, la investigación, de tal manera que se pueda contribuir a la formación de sujetos universitarios con un mayor conocimiento de la realidad, permitiéndoles afrontar nuevos problemas con un mayor compromiso social (Fernández, 2017). Al vincular la extensión con las demás funciones sustantivas de la universidad, se incorpora a otros actores con experiencias directas en el territorio, permitiendo expandir el potencial teórico y sincronizar la agenda universitaria con las problemáticas sociales (Tomassino, 2012).

En esta línea, la universidad se ve interpelada y, en consecuencia, la integralidad implica que no solo hay que articular las funciones mencionadas, sino que hay que ir más allá, transformando las propias estructuras y las formas de hacer de la institución universitaria. Esta transformación de las estructuras universitarias supone fomentar espacios de dialogo fuera del campo científico hegemónico, con agentes externos que sean reconocidos como sujetos y no como objetos de estudio (Tommasino y Cano, 2016b; UdelaR, 2010).

La integralidad también aboga por reconfigurar las relaciones internas de la universidad, por ejemplo, en relación a la docencia, apostando por pedagogías inter y transdisciplinares. En los procesos de formación integral se apuesta por redefinir el binomio 'enseñanza-aprendizaje' y superar la asimetría entre docentes y alumnado. Esto implica empoderar al estudiante y otorgarle un estatus no subordinado en el proceso de aprendizaje. Paralelamente, la integralidad propone "aprender desde el movimiento", en contacto con los problemas reales de cada territorio y, por tanto, superando la idea del aula como espacio exclusivo para formar al alumnado (González Moreno, 2013; Tünnermann, 2000). Además, se intenta evitar formas asistencialistas y voluntaristas que habitualmente se encuentran en la intervención universitaria tradicional (Romano, citado en Arocena et al, 2011).

En síntesis, podemos concebir la integralidad como un proceso capaz de provocar cambios en la manera de hacer investigación, enseñanza y extensión, a partir de la articulación horizontal de éstas, priorizando la interacción con la sociedad y produciendo conocimientos de manera conjunta con los agentes sociales, promoviendo acciones que tengan como fin último la transformación social (Fernández, 2017; Kaplún, 2014; UdelaR, 2010; Tomassino y Stevanazzi, 2016).

5. UNA PROPUESTA DE EXTENSIÓN CRÍTICA E INTEGRALIDAD PARA EL ENTORNO UNIVERSITARIO VASCO

Después de haber defendido el modelo de extensión crítica y la integralidad como herramientas para transformar profundamente la

universidad, a continuación, vamos a realizar una propuesta basada en estos dos ejes para aplicarla en un entorno universitario sustentado en otros parámetros: el entorno universitario vasco.

Un entorno en el que la extensión y la integralidad no tienen presencia y donde el vínculo con la sociedad y sus diversos actores se realiza a través de la denominada Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la cual se sitúa en una orientación notablemente diferente a la de la extensión crítica. Antes de entrar a caracterizar la RSU y sus limitaciones, consideramos necesario caracterizar el marco europeo y el español, lugar donde se integra el espacio universitario vasco.

5.1 EL MARCO EUROPEO Y ESPAÑOL

El sistema universitario vasco se encuentra enmarcado, en primer lugar, en el espacio universitario europeo, el cual se ha caracterizado en las últimas décadas por la consolidación de una orientación sustentada en criterios como la excelencia, la internacionalización, la eficiencia y, sobre todo, dar respuesta a las demandas del mercado. Esto hay que entenderlo en el marco de la imposición del neoliberalismo en Europa, que exigía una universidad al servicio del capital: "si la educación debe dar respuesta al mercado laboral es necesario crear un sistema educativo que funcione igual en todos los países (Carrera y Luque, 2016). Se evidencia, por tanto, un problema estructural: la apuesta por la mercantilización del conocimiento y el auge de un capitalismo cognitivo, en lugar de poner a la universidad al servicio de una sociedad más justa y equitativa.

Este modelo de universidad subordinada al mercado va a ser diseñado por la Comisión Europea desde inicios de la década del noventa, cuando se propone crear un espacio común de educación, lo cual se materializará en 1998 con la aprobación del conocido Plan Bolonia (Martín, 2014).

Bajo este paradigma, la extensión universitaria desde una perspectiva crítica y la integralidad no tienen presencia ni cabida en las agendas gubernamentales. En consecuencia, las universidades enmarcadas en el espacio común europeo se rigen por otra lógica, funcional al Mercado:

la denominada Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Diferentes sectores críticos la caracterizan como un instrumento de "marketing social", más que de transformación real (Casillas et al, 2013).

Es importante recalcar que uno de los aspectos diferenciales de las universidades europeas, a diferencia de las latinoamericanas, es que el vínculo con la sociedad no recae en el órgano de la extensión, sino que se desarrolla a través de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). La RSU, a diferencia de la extensión, que nace de las demandas de los movimientos sociales, tiene su origen en el mundo de las empresas, a partir de la denominada responsabilidad social corporativa (RSC) (Vallaeys, 2018).

El otro marco en el que se inserta el sistema universitario vasco es el del Estado Español, que obviamente responde a las directrices emanadas desde Europa. Una vez finalizada la dictadura y tras la incorporación a la Unión Europea, va tomando forma el nuevo sistema universitario español. En 1983 se promulga la Ley de Reforma Universitaria que va a ser la herramienta jurídica para modernizar la universidad española. Dicha ley tenía tres grandes objetivos: democratizar la universidad, modernizarla en investigación y docencia e insertarla en la sociedad. El último objetivo, que es el que no interesa para este trabajo, se tradujo en la práctica en formar profesionales para el mercado, dejando en segundo plano su función social en relación a las clases subalternas (Rodicio García, 2010).

Con posterioridad, ya entrando en la década del 2000, se aprueba la Ley de Universidades de 2001, que en gran medida responde a las directrices que imponía Europa a través del Plan Bolonia. A lo largo de esa primera década del siglo XXI, España se adapta a los nuevos estándares europeos, con el objetivo de subordinar la universidad a la empresa, basándose en los modelos de universidades estadounidense e inglesas (Sevilla, 2010). Este nuevo plan no solo modifica la universidad en términos de organización, docencia e investigación, sino también de financiación. Adaptarse a las demandas del mercado requiere que los proyectos de investigación se orienten a las nuevas tecnologías y a las grandes industrias, lo que lleva que ante los recortes del Estado la universidad incremente su financiación desde el sector privado. De todo ello se

deriva que la universidad debe funcionar como una empresa y su viabilidad no puede estar en manos de académicos o científicos, sino de gestores que no pongan en riesgo el negocio (Hirtt, 2003; Sevilla, 2010).

Ahora bien, si tomamos como referencia el artículo 1 de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) del 2007, donde se define que una de las funciones de la universidad es la de contribuir a la construcción de una sociedad mejor, más justa y democrática, cabe preguntarnos si aplicando estos paradigmas basados en modelos de universidad-empresa se apuesta por reproducir o transformar la sociedad. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la "misión social de la universidad española", la cual se encuentra en disputa debido a la existencia de dos posiciones opuestas. Por un lado, tenemos a un sector de la sociedad que sostiene que la misión social de la universidad no es otra que la de generar trabajadores cualificados para insertarse en el mercado. Por otro lado, otros sectores exigen un dialogo más abierto con los movimientos sociales de las clases subalternas. La evolución de estos últimos años muestra que, en la actualidad, la universidad, más que generar conocimiento y promover la investigación para promover la inclusión y la igualdad social, se dirige cada vez más a satisfacer las demandas del capital (Galcerán, 2010).

Indiscutiblemente, el neoliberalismo ha permeado a la misión social de la universidad y a las instituciones de educación superior españolas, siguiendo lógicas promovidas por organizaciones como el FMI, la OCDE, etc., imponiendo así una cultura empresarial. Estas posiciones se legitiman desde la agenda pública y en la propia comunidad académica, a través del impulso de una formación exclusivamente para el mercado (Sevilla, 2010; Sevilla y Urban, 2008).

Frente a esto, desde diversos movimientos sociales, ONGS, etc., se está abogando por reestructurar la universidad y fomentar un nuevo modelo, sustituyendo el actual proyecto hegemónico basado en el binomio universidad-empresa por un modelo educativo alternativo desde pedagogías críticas y epistemologías emancipadoras (Mejía, 2010).

5.2. El entorno universitario vasco y su universidad pública

El entorno universitario vasco está regulado por la Ley 3/2004, que tiene como uno de sus objetivos la promoción de una educación sustentada en "valores democráticos y en la justicia social" (BOE, 2011: 10). En cuanto a su universidad pública, la UPV/EHU (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea), en sus estatutos asume su "responsabilidad social" y se plantea colaborar con diferentes entidades "para impulsar la integración social" y "fomentar la solidaridad" (UPV-EHU, 2011: 68).

Uno de los aspectos diferenciales de esta universidad respecto al contexto latinoamericano e incluso de algunas universidades españolas[169] (Universidad de Granada, Sevilla u Oviedo entre otras), es que no se hace mención alguna a la extensión universitaria. Si bien se recoge en el Plan estratégico 2018-2021 que la misión de la universidad es la de atender las necesidades de la sociedad, promoviendo un compromiso cooperativo con el territorio a través de la transferencia de conocimientos, e incluso se define a sí misma como un espacio para la reflexión y el pensamiento crítico (UPV-EHU, 2011), el área de extensión es inexistente.

Sin embargo, que este órgano sea inexistente no significa que la UPV/EHU no trabaje por la vinculación con la sociedad. De hecho, la función social se encuentra asignada a diferentes Programas, Vicerrectorados u Oficinas (Del Río y Celorio, 2018). Por ejemplo, la Dirección de Sostenibilidad de la Universidad, surgida en 2017, tiene como objetivo prioritario "convertir a la universidad en una institución que promueva el desarrollo sostenible, la inclusión y el compromiso social" (UPV-EHU, 2018a: 5).

[169] A pesar de que la mayoría de las universidades españolas canalizan la función social de la universidad en la RSU (como paradigma) y en oficinas de distinta índole, existen algunos ejemplos de oficinas específicas de extensión como es el caso del vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Granda o el Servicio de extensión Universitaria de la Universidad de Valencia, entre otras. Sin embargo, estos espacios están destinados principalmente al ámbito de la difusión cultural y/o artística

De todas formas, la función social de la UPV/EHU está orientada por la RSU, que en teoría plantea un equilibrio entre las necesidades sociales que provengan de los sectores subalternos y las demandas del mundo empresarial, como se recoge en el Plan Estratégico de la Universidad 2018-2021. Sin embargo, en la práctica este equilibrio no se logra ya que se prioriza el denominado 'Eje Universidad-Empresa'. De hecho, es muy significativo que dicho eje se ha convertido en central a través de la puesta en marcha de la I Estrategia Vasca Universidad Empresa 2022. Dicha estrategia pretende impulsar el rol de la Universidad como agente dinamizador de la economía, poniendo a la investigación académica al servicio del emprendimiento y de las necesidades de las empresas (Gobierno Vasco, 2019). No es extraño que así sea, ya que se alinea con la Unión Europea en su agenda para la Educación Superior, en la que se promueven acciones para "aumentar su contribución a la innovación en la economía" (Gobierno Vasco, 2019: 19-22).

Este desequilibrio es reconocido incluso por la Universidad y por el gobierno vasco en sus planes oficiales. Tanto en el "Plan Estratégico de la Universidad 2018-2021" (UPV/EHU, 2018b) como en el "Plan del Sistema Universitario 2019-2022" del Gobierno Vasco (Gobierno Vasco, 2019), en los cuales se realiza un diagnóstico de la universidad pública, se concluye que es una universidad desconectada de la sociedad. El Gobierno Vasco (2019: 21), por ejemplo, reconoce que es necesario una mayor "conexión con el entorno y con la sociedad".

Por esta razón, se promueven una serie de acciones orientadas a que la universidad pública recupere su rol social, organizando encuentros, estableciendo colaboraciones y potenciando foros entre la universidad y el tejido sociocultural (UPV-EHU, 2018b). Sin embargo, en la práctica estas acciones se quedan en el plano de lo simbólico y lo superficial y en un decálogo de buenas intenciones. Lo más destacable son las acciones orientadas a la cooperación universitaria al desarrollo, destinadas tanto al alumnado como al profesorado. Para ello se ofertan cursos que plantean "profundizar en un amplio abanico de temas que van desde la educación ambiental y la seguridad alimentaria hasta la perspectiva de género" (EHU/UPV, 2018a: 34). Sin embargo, estas acciones han reducido la cantidad de horas de formación que se imparten,

comprimiendo todo en un curso de cooperación universitaria al desarrollo (UPV/EHU, 2018b: 19).

Otro eje destacable es el que dirige la oficina de sostenibilidad, promoviendo voluntariado del alumnado en aras de fortalecer su compromiso social con el entorno. Para ello, la universidad ejerce de "puente" entre el alumnado que desee realizar acciones de voluntariado y ONGDs de desarrollo (UPV/EHU, 2018b:48). Desde el año 2003-2004 se puso en marcha una convocatoria para posibilitar que el alumnado haga sus prácticas o Trabajos de Fin de Grados en entidades de cooperación al desarrollo en diversos países de América Latina, África y Asia "integrando esta experiencia como parte de su formación académico-práctica" (Del Río y Celorio, 2018: 67). Este programa se desarrolla a través de convenios de la UPV/EHU y la Asociación de Entidades Locales Vascas Cooperantes-Euskal Fondoa y cuenta además con el apoyo del Fondo 0,7% del alumnado de la UPV/EHU y con la firma de convenios con ONGD de la CAPV y entidades de fuera del país para su desarrollo (Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UPV/EHU).

De cualquier manera, hay que destacar que diversas voces cuestionan la actual línea que está siguiendo la UPV/EHU en cuanto a su relación con los movimientos sociales de su entorno. Algunos movimientos y ONGDs llevan tiempo abogando por un mayor equilibrio entre la formación para el mercado laboral y el compromiso social con el entorno. Incluso dinámicas al interior de la Universidad, en articulación con dichas organizaciones sociales, están reivindicando un acercamiento mucho mayor con los movimientos de las clases populares (Ekimuin, 2019). Algunas investigaciones recientes están planteando la inclusión de nuevos indicadores, que sirvan para medir de manera más coherente la implicación de la Universidad con los sectores sociales más excluidos (Arnoso et al, 2020).

5.3. Aprendiendo desde el Sur

Teniendo en cuenta lo anterior, para hacer frente a estas deficiencias en relación a la función social de la UPV/EHU, queremos realizar una propuesta teórico-práctica que se inspira, en gran medida, en las experiencias de extensión e integralidad que se están desarrollando en algunos

países del Sur. Este planteamiento puede resultar paradójico, ya que habitualmente la transferencia de conocimiento y de experiencias se da de manera unidireccional desde el Norte hacia el Sur y aquí se plantea aprender "desde la periferia" y a su vez, reconocer que la universidad europea no tiene respuesta para muchos de los problemas actuales (Santos, 2017) En este caso, sin embargo, consideramos que las experiencias de algunos casos latinoamericanos ya citadas a lo largo de este artículo, pueden ser inspiradoras para replicarlas en el entorno vasco, adaptándolas obviamente a dicho contexto.

¿Qué podemos aprender en este Norte global del Sur, en cuanto a la función social de la universidad? En primera instancia, apostar por la "extensión universitaria" como órgano imprescindible para alcanzar el objetivo de una universidad comprometida con la sociedad, siendo el instrumento que oriente la función social de la universidad (Pacheco, 2004). En segundo lugar, promover la "integralidad" de funciones, para hacer más efectiva esta función social y paralelamente, para producir nuevos sentidos y prácticas en torno a la enseñanza y la investigación (Medina y Tommasino, 2008).

Cuando hablamos de apostar por la "extensión universitaria" estamos planteando que expresamente se cree un órgano, un ente administrativo al interior de la Universidad que se ocupe de diseñar políticas de extensión. Una oficina que tenga como objetivo principal establecer conexiones con los movimientos sociales subalternos del territorio para que la voz de estos pueda ser escuchada en la academia y para que se puedan activar dinámicas de trabajo conjunta. En síntesis, un órgano con un rol activo en la búsqueda de alternativas por la justicia social, la democracia y la diversidad (Santos, 2010).

Es cierto que al "limitar" la función social a un órgano específico puede "eximir" a las demás áreas de la Universidad de hacerlo, pero tras muchos años en los que se ha constatado la dificultad e indefinición para generar vínculos con los grupos subalternos (Del Río y Celorio, 2018a), cobra mucho sentido la necesidad de promover un ente administrativo dedicado expresamente a las actividades de extensión ((Del Río y Celorio, 2018b), que impulse nuevas modelos de interacción universidad-sociedad (Casado da Rocha, 2019).

Para que el citado órgano de extensión cumpla su papel de manera efectiva se propone, a su vez, articularlo con la docencia y la investigación, es decir, trabajar a partir de la idea de "integralidad" de funciones. La integralidad, para hacerla efectiva, requiere de proyectos concretos, por lo que aquí realizamos una propuesta modesta que puede servir como estímulo para programas más ambiciosos. Nuestra propuesta rescata las experiencias de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) y Trabajos de Fin de Master (TFM) que se realizan junto a organizaciones sociales. Experiencias que no solo se dan en el Sur Global, sino que incluso de manera muy aislada se empiezan a ver en el propio contexto vasco, a través del impulso de metodologías que acerquen a la universidad a la sociedad desde perspectivas críticas y activas (Martinez et al, 2013; Gezuraga, 2017).

Dichos TFG o TFM tienen la particularidad de que se desarrollan junto a ONGD o movimientos sociales y la investigación que desarrolla el/la estudiante está estrechamente vinculada a las luchas que estas organizaciones llevan adelante. Lo relevante es que el alumnado se forma con estos movimientos y además realiza un aporte valioso para dichas organizaciones. Esto permite que los trabajos sean parte de procesos más colectivos (ISF, 2019) y que representen una oportunidad de integrar funciones (Arnoso et al, 2020). La propuesta, en síntesis, plantea que estas experiencias aisladas y voluntarias de TFG y TFM se formalicen y se generalicen, a través de programas coordinados y dirigidos desde cada grado y posgrado.

Finalmente, para que esta propuesta tenga más solidez, abogamos por la articulación estratégica con los movimientos y organizaciones sociales del territorio que están desarrollando sus luchas en favor de la inclusión y el empoderamiento de los sectores subalternos. Consideramos imprescindible una alianza y, por tanto, un trabajo permanente y profundo entre la universidad y los movimientos sociales que habitan en su entorno. Una alianza que se traduzca en espacios de interacción entre dichos movimientos y todo el personal de la Universidad (estudiantes y docentes). Un posible catalizador de esta alianza, podría ser la propuesta de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS), que plantea crear un espacio de formación e investigación

conjunto entre activistas de los movimientos y el personal investigador universitario (Santos, 2010).

6. CONCLUSIONES

En este momento histórico, la universidad europea, absorbida por las lógicas del modelo neoliberal dominante, está siendo funcional a lógicas de exclusión y desigualdad que el propio modelo genera, lo cual se ha acentuado en los últimos años producto de la crisis económica de principios de siglo. En tiempos de capitalismo cognitivo, la Universidad se ha convertido en una de las instituciones encargadas de producir conocimiento para la perpetuación del sistema hegemónico y paralelamente ha ido perdiendo su función crítica frente a las injusticias. Por todo esto, concluimos que es prioritario hacer una apuesta por intentar reinventar la universidad y que ésta se ponga al servicio de los sectores más marginados de la sociedad.

Lo difícil es saber cuál es el camino correcto que debe emprender la universidad europea para reinventarse y recuperar su rol social. Desde nuestro punto de vista, la extensión universitaria, en su modelo más crítico, puede ser un instrumento muy valioso para impulsar este proceso de reinvención. Esto supone que las universidades europeas deberían estar dispuestas a aprender de procesos existentes en el Sur, y en este caso concreto, de los procesos de extensión crítica que llevan años desarrollándose en algunos países de América Latina. En un contexto en el que las universidades europeas están orientadas a una lógica cada vez más mercantil, la extensión crítica puede ser una vía para rescatar la función social de las instituciones de educación superior.

A partir de esta idea de "aprender del sur", la puesta en marcha de procesos de extensión crítica debería ir de la mano de otra propuesta que también viene de América Latina, la "integralidad de funciones", es decir, la articulación de docencia, investigación y función social. Creemos que la integralidad puede ser muy valiosa para que la Universidad abra sus puertas e interactúe con los sectores subalternos de la sociedad y, sobre todo, para que estos, a través de sus movimientos organizados,

puedan incidir en la dinámica universitaria y aportar sus conocimientos en un nuevo marco inspirado en la "ecología de saberes".

En el caso de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), inserta en el marco europeo, las propuestas de extensión crítica y de integralidad pueden favorecer su tránsito hacia una universidad más conectada con los sectores excluidos de la sociedad. Una vía concreta para llevar esto a cabo puede ser la promoción de trabajos de grado y posgrado en articulación con los movimientos sociales del territorio, de manera que las y los estudiantes se vinculen a experiencias y problemas reales de los sectores subalternos. De esta forma, se pueden activar procesos de formación bidireccional, entre el alumnado y los movimientos sociales con los que se vinculan.

Por último, queremos romper con el prejuicio que sostiene que la universidad no puede ser reformulada por sectores no universitarios. De hecho, en esta etapa histórica de mercantilización creciente, quienes pueden hacer un aporte para reorientar las universidades públicas y que recuperen su función social por la inclusión y la igualdad son los movimientos sociales, ya que son uno de los actores más relevantes en las agendas por el cambio, por las propuestas rupturistas que plantean frente al sistema dominante.

7. REFERENCIAS

Almeida, M; Arrechavaleta, C. (2018). Responsabilidad social empresarial y sus limitaciones en el contexto académico universitario. Rev. Cubana Edu. Superior, La Habana, v. 37, n. 2, p. 87-103

Álvarez Moran, S; Pérez Collera, A; Suárez Álvarez, Mª L. (2008): Hacia un enfoque de la educación en competencias. Colección Materiales de apoyo a la acción. Consejería de Educación y Ciencia Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica - Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica

Arnoso, M; Guerendian, I; Sarasola, M; Gastón, A; Minguez, X; Pérez, L; Márquez, J. (2020): Elaboración de trabajos académicos participados y en la grieta: una comunidad de aprendizaje para agentes implicados. Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas, nº 33, 77-94

Arocena, R; Tommasino, H; Rodríguez, N; Sultz, J; Álvarez, E; Romano, A. (2011): Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de extensión Nº. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), Uruguay.

BOE, 2011. Ley 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco. núm. 279, de 19 de noviembre de 2011. Referencia: BOE-A-2011-18152

Bordoli, E.; Fernández, L. (2006) Caracterización de Programas Integrales CSEAM. En: Caracterización de Programas Integrales. Documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM. Edición en disco compacto. Montevideo: CSEAM-SCEAM.

Bordoli, E. (2010). Aportes para pensar la extensión universitaria. En: AA. VV. Extensión en obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria, 13, 13–47. Consultado el 20/05/16 en: www.extension.edu.uy/ system/files_force/Extension_en_Obra_web.pdf#page=13

Bralich, J. (2007). La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996. Universidad de la República, Uruguay

Breilh, J. (2016). La Universidad que pensamos. Reflexiones críticas y mirada al futuro. Universidad de excelencia, autónoma, de equidad, responsable, latinoamericanista y abierta a la innovación. Siglo XXI, México.

Cano, A. (2016). Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Udelar. InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior, 3(1), 10-23

Carlevaro, P. (1998). Programa Ápex-Cerro; 1992-1998. Informe de circulación interna con perspectiva evaluativa. Uruguay.

Carrera, P y Luque, E (2016): Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal, Barcelona, El Viejo Topo.

Casado da Rocha, A. (2019) “Cultura Dual: Nuevas identidades en interacción universidad-sociedad” Plaza y Valdes.

Casillas, J., Cáceres, M. J., del Amo, M., Luzón, A., Maeso, F., Pasadas, C., Robles, V. & Sánchez, J. A. (2013). Análisis y crítica del documento Propuestas para la Reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español. Granada: Universidad de Granada

Castro, J. y Oyarbide F. (Comps.) (2017): Los caminos de la extensión en la universidad argentina. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Colacci, R y Filippi, J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. Revista e+e. Estudios de Extensión en Humanidades por Secretaría de Extensión, Facultad de Filosofía y Humanidades (9) Vol. 7. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

D'andrea, R.; Zubiría, A; Sastre Vázquez, P. (2018): Reseña histórica de la extensión universitaria. Secretaría de Extensión Universitaria, Argentina

Del Rio, A; Celorio, G (2018) La educación crítica emancipadora: Diagnóstico en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU. 2011-2015 = Hezkuntza kritiko emantzipatzailea: Diagnostikoa Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU). 2011-2015 Bilbao, Hegoa,

Díez Gutiérrez, E. (2009) El capitalismo académico y el plan Bolonia. Universidad de León

Ekimuin (2019). Estrategia político-pedagógica para una universidad transformadora. Emaús Fundación Social. disponible en: https://www.emaus.com/pdf/ESTRATEGIA-EKIMUIN_final.pdf

Enríquez, P. G. y Martín, M. (2015). Formación universitaria y práctica comunitaria: la curricularización de las prácticas comunitarias en Universidades argentinas. Roteiro, 40(2), 245-272

Enríquez, G. y Martín, M. (2015). Formación universitaria y práctica comunitaria: la curricularización de las prácticas comunitarias en universidades argentinas. Roteiro, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 245–272.

Escobar, A (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA. Colección Pensamiento vivo.

Fals, B. (1978). Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Presencia. Colombia.

Fasano, P. (2019). Tras la vitalidad de lo social. El uso de la etnografía en los procesos de extensión universitaria, una estrategia para la integralidad de funciones. +E: Revista de Extensión Universitaria, 9(10), 3-16. doi: 10.14409/extension.v9i10.Ene-Jun.8286.

Fernández, G. (2017). La formación del profesorado: curricularización de la extensión y prácticas integrales. En Revista Masquedós. Nº 2, Año 2, pp. 65-77. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Freire, P. (2005). La pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México

Fresán Orozco, M. (2006). La extensión universitaria y la Universidad Pública. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, (39), 47-54

Galcerán H. (2010) La mercantilización de la universidad Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 13, núm. 2. pp. 89-106 Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España

Gezuraga, M. El aprendizaje-servicio y su contribución a la función de extensión universitaria. Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

Giménez Martínez, J. J. (2000): La Extensión Universitaria en España V. Congreso Iberoamericano de Extensión, México, 2000.

Gobierno Vasco (2019). Plan del Sistema Universitario 2019-2022. Departamento de Educación

González G., y González M. (1996). Extensión universitaria: una aproximación conceptual desde la perspectiva cubana. Revista Cubana de Educación Superior 26 (2), 69-76

González González, G. (2006). Extensión universitaria: Modelo teórico y de gestión para la educación superior cubana. Ministerio de Educación Superior, Cuba.

González Moreno. M (2013). Concepción de cultura para el modelo integral de extensión universitaria. Revista Referencia Pedagógica, 1(2), 104-115

González León, Y., y Rivera Oliveros, A. M. (2019). La Formación cultural en las carreras pedagógicas universitarias. Revista Conrado, 15(69), 297-303.

Hirtt, N (2003): Los nuevos amos de la Escuela. El negocio de la enseñanza. Sevilla. Publicaciones Digitales.

ISF (Ingeniería sin fronteras) (2019). Cuaderno de trabajo: Camino hacia la transformación social: Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster como herramienta de cambio. Bilbao

Jara H., O. (2018). La educación popular latinoamericana: historia y claves éticas, políticas y pedagógicas. Alforja. San José. Costa Rica.

Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación:(el comunicador popular). Editorial Caminos. Cuba

Kaplún, G. (2012). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. Intercambios, nº 1.

Kaplún, G. (2014.). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. EN: InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 2014 v. 1, n.1 pp. 44-51.

Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina. Santa Fe de Bogotá: Colección Pensar.

Medina, J. M. Y Tommasino, H. (Eds.). (2018). "Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto: sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario". UNR, Secretaría de Extensión Universitaria. Argentina.

Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba-1918. (1918): "Manifiesto Liminar". Córdoba Argentina. Disponible en: https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar

Martín, M. (2014). La universidad-empresa en el capitalismo cognitivo. Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, 18,pp.149-156

Martínez Bonafé, J. (2015). "Educar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior", en Trayectorias Universitarias, vol. 1, nº 1. La Plata (Buenos Aires), UNLP. pp. 96-111.

Martínez, B.; Martínez Domínguez, I; Alonso, I; Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la universidad del país vasco. Tendencias Pedagógicas 21

Mejía J. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Aletheia,

Menéndez, G. (2004). "Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria". Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral. Universidad del Litoral Argentina.

Menéndez, G (2016) "Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para al análisis y debate acerca de la Extensión Universitaria". Universidad Nacional del Litoral. Rosario, Argentina.

Monge H., y Méndez, N. (2020). De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica: un breve recorrido por la extensión universitaria latinoamericana. Editorial Letra Maya. Heredia, Costa Rica.

Ortiz, M. y Morales, M. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. Educación Y Educadores, 14(2).

Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UPV/EHU.

Pacheco, M. (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. Cuadernos de Educación. La universidad como espacio público. Comité Editorial y Académico. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Pitelli, C y Hermo, J. (2010). La Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América Latina. Revista Interuniversitaria Historia de la Educación. Madrid. Vol. XXIX. N°1. pp. 135-156

Roca, D. et al. (1918) "Manifiesto Liminar". La Gaceta Universitaria. Universidad Nacional De Córdoba. Córdoba, Argentina.

Rodicio García, M. (2010). Dirección Y Administración De Empresas. Universidad Del País Vasco La Docencia Universitaria En El Proceso De Adaptación A Europa: La Percepción De Los Estudiantes. Número 14. pp25-56.

Rojas, S. (1989). Teoría e investigación militante. Plaza y Valdés.

Romano, A. (2011). Sobre los espacios de formación integral en la universidad. Una perspectiva pedagógica. En Arocena et al. (2011). Integralidad: tensiones y perspectivas, Cuadernos de Extensión N°1 de la Universidad de la República. Uruguay.

Serna, G. (2004). Modelos de extensión universitaria en México. Revistas de la Educación Superior. Publicaciones Anuis (131)

Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. Instituto de Ciencias Sociales Y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado De Hidalgo. México

Sevilla, C. (2010). La fábrica del conocimiento. La Universidad–Empresa en la producción flexible. El viejo topo. Barcelona

Sevilla, C y Urban, M. (2008). De la miseria estudiantil. El viejo topo. Barcelona

Santos, B. (2010). La universidad en el Siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Trilce. Montevideo. Uruguay

Santos, B. (2014). Epistemologías del Sur (perspectivas). Ediciones Akal. Madrid

Santos, B. (2017). Demodiversidad. Imaginar nuevas posibilidades democráticas. Akal. España

Tapella, E. (2007). El mapeo de Actores Claves, documento de trabajo del proyecto Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario, Universidad Nacional de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).

Tiana, A. (1997). Extensión universitaria y universidades populares en la España de entresiglos: una estrategia educativa de reforma social. Revista de Educación, núm. Extra (1997), pp. 95-113

Tünnermann, C. (2000). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. Anuario de Estudios Centroamericanos, 4(1), 93-126.

Tommasino, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación. Recuperado de psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino_practicas_integrales.pdf

Tommasino, H. y Rodriguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. Cuadernos de Extensión No. 1, Universidad de la República, Uruguay

Tommasino, H. (2012). El proceso de la integralidad en la extensión universitaria de la Universidad de la República de Uruguay, en presentación en la Universidad de Entre Ríos, Argentina, (inédito). En Cano, M y Castro, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. Andamios 13, no. 31 (2016):313-337. Redalyc. Uruguay https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62846700015

Tommasino, H., y Cano, A. (2016a). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Universidades, (67), 7-24.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016b). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. Revista Masquedós. 1 (1), 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. En Revista +E versión digital, (6), pp. 120-129. Santa fe, Argentina: ediciones UNL

Torres Aguilar, M (2019). Extensión Universitaria y Universidades Populares: El Modelo de Educación Libre en La Universidad Popular Mexicana (1912-1920). Universidad Autónoma de Chiapas- México. Rhela. Vol. 12. Año 2009, pp. 196 - 219

Torres-Santomé, J. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Ediciones Morata. Madrid.

UdelaR. (2010). Hacia la reforma universitaria: La Extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral. Universidad de la República de Uruguay; Montevideo: UdelaR

UPV/EHU (2011). Estatutos de la UPV/EHU. Decreto 17/2011, de 15 de febrero, por el que se aprueban los estatutos de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

UPV/EHU (2018a) Memoria de Sostenibilidad 2018. Dirección de sostenibilidad. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

UPV/EHU (2018b). Plan Estratégico De La Upv/Ehu. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Unterhalter, E. (2018). Educación: capital humano y desarrollo humano. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina. Manantial. 212-22

Vallaeys, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(1), 34-58.

Valsagna, A. (1996). Extensión y Comunicación. Una propuesta de Comunicación de la Extensión para la Universidad Nacional de Entre Ríos. Informe final de Pasantía. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

LA DESIGUALDAD EN LA CONECTIVIDAD DIGITAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

GABRIEL HERRADA VALVERDE
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Las contingencias asociadas a la pandemia que vivimos en la actualidad, conllevaron, durante la primera ola de la enfermedad COVID-19 o SARV-COD2, la paralización temporal de las sesiones presenciales en cualquier ámbito educativo, atendiendo a lo dispuesto por el Real Decreto 463/2020 de 14 marzo por el que se declaraba el estado de alarma en todo el territorio nacional. Dentro de ese contexto, las clases universitarias se "mudaron" a entornos digitales, principalmente, plataformas de aula virtual como Moodle o Blackboard Collaborate, con un gran potencial para favorecer el aprendizaje colaborativo que se viene demandando desde la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES).

Sin embargo, tras este potencial se esconde una realidad que pocos estudios han tratado. Se da por supuesto que los estudiantes universitarios disponen de recursos económicos suficientes para garantizarse una conexión a internet, pero esto no tiene por qué ser así; y, sobre todo, esto no quiere decir que, en caso de tenerla, la conexión sea de buena calidad. La posibilidad de que un cierto porcentaje de alumnado disponga de redes con poca anchura de banda, puede provocar desigualdades de partida con respecto a otros alumnos; y conllevar, por tanto, un perjuicio importante para el seguimiento diario de las sesiones virtuales y, por consiguiente, para el proceso de aprendizaje.

El estudio que se presenta en este capítulo, se centra en este aspecto, un problema relacionado con la brecha digital que en pocas ocasiones

se tiene en cuenta. Concretamente, el propósito principal del trabajo es conocer la calidad de las conexiones de los alumnos universitarios del ámbito de Ciencias de la Educación con objeto de proponer, en caso necesario, un conjunto de medidas que favorezcan el seguimiento de las asignaturas por parte de todo el alumnado. Para ello comenzaremos analizando, brevemente, qué dice la investigación realizada hasta el momento en torno a este tipo de brecha digital en tiempos de COVID-19, para posteriormente centrarnos en el estudio propiamente dicho, explicitando sus objetivos; estableciendo su diseño metodológico; describiendo los resultados obtenidos; discutiéndonos a la luz de los estudios revisados; y definiendo, a modo de conclusión, la medidas que se podrían llevar a cabo para favorecer una mejor experiencia online por parte del alumnado.

1.1. La conectividad en tiempos de covid-19

De acuerdo con la encuesta sobre condiciones de vida del Instituto Nacional de Estadística (2020), alrededor de un 81,4% de los hogares españoles con algún miembro de la familia que se encuentra en un rango de edad entre 16 y 74 años dispone de algún tipo de ordenador (de sobremesa, portátil, tabletas digitales, etc.). Esto significa que el 19,6% restante carece de recursos tecnológicos básicos para desarrollar una actividad de aprendizaje normalizada en el marco de la modalidad de enseñanza online o mixta (*Blended Learning*) que se está imponiendo en los últimos meses en diferentes ámbitos educativos.

Este problema se agudiza si tenemos en cuenta que la carencia de hardware no el único obstáculo con el que puede tropezar un estudiante para seguir un proceso de enseñanza-aprendizaje online o mixto (*Blended Learning*), puesto que el uso de dispositivos anticuados, la utilización de softwares no actualizados o el uso de redes de baja velocidad y anchura de banda, son algunos de los factores que dificultan, igualmente, la comunicación dentro del espacio digital. De hecho, de acuerdo con la citada encuesta, el 13,2% de los hogares con algún dispositivo tecnológico accede a internet con una conexión móvil que dispone de una anchura de banda mínima. Este porcentaje, ya de por sí importante, varía en función de factores como el número de habitantes de un

municipio o ciudad y el nivel de ingresos de las familias. En concreto, cuanto mayor sea índice poblacional del municipio o la ciudad mayor es el porcentaje de hogares con banda ancha fija o alámbrica y menor con conexión móvil o inalámbrica; y cuanto menor sea, menor banda fija y mayor banda móvil. Por su parte, cuanto mayor cantidad de ingresos entre en el hogar mayor proporción de hogares con banda ancha fija y menor con banda móvil; y cuanto menor cantidad de ingresos, menor proporción de hogares con banda ancha fija y mayor con banda móvil.

Es cierto que en el ámbito universitario, que es el que vamos a tratar en este capítulo, la carencia de hardware no es un impedimento importante para el seguimiento de las clases online, puesto que el alumnado tiene equipos informáticos a su disposición en la Universidad que puede incluso llevar a su domicilio como préstamo, por el simple hecho de estar matriculado en una titulación. Sin embargo, como señala Fernández-Enguita (2016), para evitar la desigualdad digital, además de disponer de equipamiento tecnológico, se debe tener un equipamiento y una conexión apropiadas (fibra óptica, ADSL, etc.). Desde esta perspectiva, con la llegada del COVID-19 han surgido diversos estudios que tratan el problema de la conectividad en el ámbito universitario durante "la primera ola" de esta enfermedad atendiendo bien a sus causas o bien a sus consecuencias.

Comenzaremos destacando, en este sentido, un conjunto de trabajos que estudian el efecto de variables socioeconómicas en la calidad de las conexiones del alumnado universitario. Desde esta perspectiva, estudios como el de García et al. (2020) indican que las personas de clase baja o clase media baja son las que más dificultades tienen para el acceso a la información online, tanto por no disponer de dispositivos tecnológicos como por no disponer de conexiones adecuadas. Dentro de ese grupo de personas existe un pequeño porcentaje que tiene o cursa estudios universitarios, cuyo principal problema para el acceso e intercambio de información no es tanto la ausencia de hardware, cuanto el uso de conexiones con poca anchura de banda o residir en poblaciones en zonas de baja o nula cobertura (normalmente pueblos con un bajo índice poblacional).

Este hecho también se recoge en un estudio similar elaborado por Pérez-López et al. (2021), que profundiza un poco más en la variable socioeconómica, teniendo en cuenta que la mayor parte del alumnado universitario, al no disponer ingresos, depende de su familia para la adquisición de los recursos tecnológicos necesarios para seguir las sesiones online de videoconferencia. Específicamente, los resultados de este trabajo muestran que mientras los hijos de las personas con un nivel formativo alto, y por ende con un mayor nivel adquisitivo, mayoritariamente, disponen de un ordenador de uso exclusivo, conectividad propia y de alta velocidad; los hijos de personas de bajo nivel formativo, y por consiguiente con menor poder adquisitivo, habitualmente, deben compartir su ordenador y disponen de una conexión compartida y, por tanto, disponen de menor velocidad de conexión y menor anchura de banda.

Otros trabajos, por su parte, dejan de lado las causas que provocan los problemas de conectividad y se centran en el estudio de variables asociadas a las consecuencias que tienen esos problemas de conexión. Ejemplo de ello es el estudio de Roig-Vila et. al (2021), que analiza las consecuencias de los problemas de conexión del alumnado universitario durante las sesiones de clases virtuales que se llevaron a cabo en el marco del confinamiento. Particularmente, este estudio indica que el 21% del alumnado afirma haber tenido problemas de conexión para seguir las sesiones de videoconferencia realizadas durante el confinamiento, de los cuales, un porcentaje importante admite tener interferencias a lo largo de toda la sesión.

Siguiendo con las consecuencias vinculadas a los problemas de conectividad, trabajos como los de Cabrera (2020) y Cabrera, Pérez y Santana (2020), hablan de las dificultades del alumnado a la hora de cumplir los plazos de entrega de los trabajos debido, entre otras razones, a conexiones móviles con poca anchura de banda que impedían subir las tareas realizadas a los espacios de aula virtual habilitados para ello. Esto hacía que el profesorado se viese en la obligación de flexibilizar los plazos de entrega con objeto de garantizar que todos los alumnos pudiesen entregar las tareas en el momento en el que sus respectivas conexiones a internet se lo permitiesen.

Tomando en consideración lo visto hasta el momento, y teniendo en cuenta que, según Sangrá (2002), Francescucci y Rohani (2018) y Watts (2016), la accesibilidad es uno de los ejes fundamentales en los que se basa la modalidad de enseñanza online que se está implantando en tiempos de pandemia, y en los que se basará la modalidad mixta (*Blended Learning*) que se vislumbra para la postpandemia; se hace fundamental conocer en profundidad la calidad de las conexiones de nuestro alumnado si queremos desarrollar procesos de enseñanza libres del hándicap de partida que supone para el aprendizaje los problemas de conexión.

Antes de pasar al desarrollo del presente estudio, conviene mencionar algunas de las ventajas e inconvenientes de los diferentes tipos de conexión a internet con objeto de clarificar las características de unos y otros y los efectos que pueden tener en la modalidad de enseñanza virtual.

1.2. Ventajas e inconvenientes de los diferentes tipos de conexiones a internet

Disponer de una conexión a internet es indispensable para acceder a los contenidos digitales disponibles en la red. Sin embargo, el tipo de conexión utilizada puede determinar la calidad de la experiencia de navegación del usuario.

Los diferentes tipos de conexiones a internet se pueden integrar fundamentalmente en 3: las alámbricas (que usan cableado), las inalámbricas (que se sirven de ondas electromagnéticas) y las híbridas (que disponen una parte de la red se sirve de ondas electromagnéticas y la otra de cableado). En este trabajo, nos vamos a centrar en las dos primeras por ser las más utilizadas en ámbito universitario y porque, aunque es cierto que las redes mixtas también están presentes en unidades familiares con un considerable número de miembros, la comodidad de poder conectarse desde cualquier emplazamiento del hogar hace que, en la mayor parte de las ocasiones, se utilice exclusivamente la conexión a través de WIFI.

La principal ventaja de las redes inalámbricas es que facilitan la cobertura de red en lugares donde sería difícil instalar cableado - sea por ubicación o sea por el coste que ello supondría- y, además, que pueden ser configuradas para dar servicio un mayor número de usuarios. El principal inconveniente de este tipo de redes es que son propensas a las interferencias, debido, entre otras cosas, a la presencia otros dispositivos electrónicos que emitan ondas electromagnéticas o a la saturación de usuarios que utilizan la misma red. Además, su potencial de transmisión es limitado ya que la ley vigente limita el área de cobertura a un máximo de unos 100 metros.

Por su parte, las redes alámbricas tienen como ventaja dotar al usuario de una mayor seguridad, una mejor calidad de conexión, pero el inconveniente de ser más costosas, de tener un acceso restringido y, por tanto, de no estar al alcance de todos los usuarios de internet. Este tipo de redes, en este sentido, tienen a su favor que mejora la experiencia del usuario y en contra de su costo y la limitación de usuarios en línea.

En definitiva, la red inalámbrica puede abarcar un mayor número de usuarios, tener una mayor cobertura e instalarse en lugares de difícil acceso. Precisamente por eso, este tipo de conexiones suelen las que utilicen los alumnos universitarios de clase media o media-baja, ya que, mayoritariamente, dependen económicamente de sus padres y, por tanto, normalmente, residirán en lugares donde la red digital sea compartida, ya sea porque viven con sus padres o -en el caso de estar estudiando fuera de su lugar habitual de residencia-porque comparten piso con otros estudiantes. El principal problema que subyace a este tipo de contingencia, tal y como hemos visto tanto en este subapartado como en el anterior, es que durante la conexión a internet -fundamentalmente cuando se llevan a cabo sesiones sincrónicas de videoconferencia- suelen ocurrir interferencias que dificultan el seguimiento de las clases en condiciones óptimas y que, por tanto, perjudican el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Una vez realizada esta breve revisión teórica, a continuación nos adentraremos en el estudio propiamente dicho, comenzando por los objetivos que se plantearon.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en el marco del cambio de modalidad docente que acaeció entre los meses de marzo y junio de 2020 debido a las contingencias relacionadas con la pandemia del COVID-19. Ese estudio, concretamente, tenía como propósito determinar el grado de satisfacción del alumnado con las conexiones de internet (alámbricas, inalámbricas o mixtas) que utilizaba para seguir las sesiones de clase que se impartieron de forma online durante ese periodo. Particularmente, se plantearon los siguientes objetivos:

- Determinar el nivel de utilización y el grado de satisfacción del alumnado universitario de titulaciones de Ciencias de la Educación que utiliza su propia red de internet.
- Conocer el grado de utilización de la WIFI universitaria y el nivel de satisfacción de sus usuarios.
- Analizar las diferencias de las redes utilizadas por los alumnos en cuanto a la calidad de la conexión.

3. METODOLOGÍA

Se desarrolló un estudio de carácter descriptivo en el que se establecieron un conjunto de categorías vinculadas a la calidad de las conexiones del alumnado, que se analizaron partiendo de los porcentajes obtenidos a través de tablas de contingencia. Tomando esto como referencia, se definió una muestra compuesta por 50 alumnos pertenecientes a titulaciones vinculadas al ámbito educativo, que estudiaban una asignatura sobre innovación que forman parte del currículo de dichas titulaciones y que era impartida por un mismo profesor.

Se consideró como variable independiente el tipo de conexión a internet (alámbrica, inalámbrica o mixta) utilizada por el alumnado; por su parte, como variable dependiente, se definió la percepción del alumnado sobre la calidad de su experiencia online durante las sesiones de videoconferencia. Además, se tuvieron en cuenta otro conjunto de variables, como edad, el sexo o el nivel de ingresos personales/familiares,

que pudieran ser importantes a la hora de interpretar los resultados del estudio.

Asimismo, se diseñaron un conjunto de instrumentos para la recogida de información, entre los que destacan: un cuestionario identificativo de contexto; un cuestionario percepciones del alumnado sobre la calidad de sus conexiones; una lista de observación en torno a problemas que presentan los alumnos durante las sesiones de videoconferencia; y un conjunto de sesiones de videoconferencia que fueron creadas dentro de la plataforma de aula virtual Blackboard Collaborate.

Para el diseño de cuestionario sobre percepciones del alumnado se utilizó la técnica de juicio de expertos (Cabero Almenara y Barroso, 2013), siguiendo, específicamente, el siguiente procedimiento:

- El investigador diseñaba un cuestionario en base a una revisión bibliográfica de estudios sobre los niveles de conectividad en internet según los diferentes tipos de redes.
- Otro investigador, externo al estudio, que tiene condición de experto en la materia, revisaba el cuestionario y realizaba su respectiva aportación para la mejora del mismo.
- Se repitió el mismo proceso con un tercer investigador externo.
- Una vez que el cuestionario inicial se hubo adaptado en función de las aportaciones de los expertos externos, los tres investigadores (el del estudio y los dos externos) se reunieron para determinar su grado de coincidencia en la idoneidad de los ítems del cuestionario resultante y para debatir las divergencias que surgieran hasta llegar a un punto de encuentro.
- El instrumento resultante de esa reunión fue el que finalmente se utilizó para la realización del estudio.

Partiendo de la accesibilidad del investigador a los sujetos que constituyeron muestra, los instrumentos mencionados se implementaron durante el primer y segundo cuatrismestre, dependiendo del momento en que se impartía la asignatura de innovación en cada titulación. Durante la primera sesión de la asignatura se pasó el cuestionario identificativo de contexto para conocer las características generales de los miembros de la muestra y, sobre todo, para saber cuáles eran sus recursos

económicos, con objeto de determinar si existía relación entre el nivel de ingresos y el tipo de conexión utilizada. Las siguientes sesiones de la asignatura, se destinaron a la presentación de los contenidos a través de videoconferencias y a la realización de tareas síncronas y asíncronas para consolidar el aprendizaje de los contenidos impartidos por el profesor por parte de los alumnos. Durante este periodo, el investigador anotaba en una hoja de registro las dificultades de conexión que se observaban durante las sesiones de videoconferencia. Al finalizar la asignatura los estudiantes realizaron un cuestionario que permitía comprobar, una vez finalizada la asignatura, cuál era la percepción que tenían sobre el nivel de calidad de sus conexiones a internet.

Una vez recopilados los datos, los resultados se analizaron atendiendo a diferentes aspectos. Por una parte, se observó el tipo de conexión a internet que tenían los miembros de la muestra (alámbrica, inalámbrica o mixta) y el lugar desde donde se solían conectar (desde casa, desde la universidad o desde otro lugar). Por otra parte se compararon las experiencias del alumnado que usaba diferentes tipo de conexión, atendiendo a sus apreciaciones en el cuestionario de percepciones y a las observaciones realizadas por el investigador en las hojas de registro que utilizó durante las sesiones de videoconferencia. Los resultados obtenidos se analizaron estadísticamente a través de tablas de contingencia.

4. RESULTADOS

A modo de introducción, comenzaremos señalando que los sujetos que constituyeron la muestra, 50 personas de las cuales el 38% hombres y el 62% mujeres, se caracterizaba por situarse en un intervalo de edad entre los 18 y 22 años (un 92%) y disponer de unos ingresos anuales que podemos categorizar como medios o medios-bajos (un 78%).

Las redes que solían utilizar para conectarse a internet cuando realizaban algún tipo de tarea académica o cuando asistían a las sesiones de videoconferencia durante el confinamiento fueron, fundamentalmente, redes inalámbricas (76%). De hecho, sólo un 20% de los alumnos usaban redes de cableado y un 4% disponiendo de una red mixta utilizaban la mayor parte del tiempo la conexión WIFI (tabla 1).

***TABLA 1**. Tipos de redes de conexión a internet utilizadas por el alumnado*

	Frecuencias	Porcentajes
Inalámbrica	38	76,0%
Alámbrica	10	20,0%
Mixta (uso predominante WIFI)	2	4,0%
Total	50	100,0%

Vistos estos datos iniciales, comenzaremos relacionando la variable tipo de red utilizada con el nivel de ingresos y el lugar desde donde se establece la conexión a internet; para posteriormente relacionarla con la calidad de conexión percibida por los estudiantes y con la calidad de conexión observada por el profesor.

En cuanto al nivel de ingresos, como se observa en la tabla 2, el 100% de los alumnos que utilizaban redes inalámbricas disponían un nivel de ingresos medio-bajo, mientras que los que usaban redes inalámbricas disponían de ingresos medios altos (80%) o altos (20%). Únicamente 2 personas disponían de una red mixta, de las cuales, una tenía un nivel de ingresos medio bajo y la otra un nivel medio alto. Cabe señalar, además, que estas dos personas, a pesar de disponer de red mixta, declararon utilizar habitualmente la red Wifi para acceder a Internet.

***TABLA 2**. Nivel de ingresos y tipo de red*

	Inalámbrica	Alámbrica	Mixta	Total
Medio-Bajo	38	0	1	39
	100,0%	0,0%	50,0%	78,0%
Medio-alto	0	8	1	9
	0,0%	80,0%	50,0%	18,0%
Alto	0	2	0	2
	0,0%	20,0%	0,0%	4,0%
	38	10	2	50
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En lo que respecta al lugar desde el que se conectaba el alumnado, como vemos en la tabla 3, éste solía ser el hogar -independientemente si se usaba una red alámbrica (el 100%), si se utilizaba una red inalámbrica (el 81,6%) o si se disponía de una red mixta (100%)-. Únicamente el

18,4% de los que usaban red inalámbrica lo hacían desde la universidad (15,8%) o desde otro lugar (2,6%).

***TABLA 3**. Lugar de conexión a internet*

	Inalámbrica	*Alámbrica*	Mixta	Total
Hogar	31	10	2	43
	81,6%	100,0%	100,0%	86,0%
Universidad	6	0	0	6
	15,8%	0,0%	0,0%	12,0%
Otro lugar	1	0	0	1
	2,6%	0,0%	0,0%	2,0%
Total	38	10	2	50
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto a la calidad de las conexiones según los estudiantes (tabla 4), casi la mitad de las personas que disponían de una red inalámbrica manifestaban tener normalmente problemas de conexión a la hora de realizar cualquier tipo de tarea en el aula virtual (subir archivo, visualización videoconferencia, etc.) (42,1%), siendo más de la mitad los que tenían problemas de conexión, fundamentalmente, durante las sesiones de videoconferencia (57,9%). Por su parte, la mitad de los alumnos que disponían de conexiones alámbricas manifestaban tener problemas puntuales (no habituales) con la plataforma de aula virtual; algo menos de la mitad (40%) manifestaba no tener ningún tipo de problema de conexión; y únicamente un 10% señalaba tener habitualmente problemas de conexión durante las sesiones de videoconferencia. Finalmente, las personas que disponían de red mixta afirmaban no tener problemas de conexión o tener problemas puntuales.

***TABLA 4**. Percepción de estudiantes sobre su conexión a internet*

	Inalámbrica	Alámbrica	Mixta	Total
Problemas conexión habituales en cualquier tipo tarea	16	0	0	16
	42,1%	0,0%	0,0%	32,0%
Problemas de conexión habituales asociados a videoconferencia	22	1	0	23
	57,9%	10,0%	0,0%	46,0%
Problemas de conexión puntuales	0	5	1	6
	0,0%	50,0%	50,0%	12,0%
Sin Problemas de conexión	0	4	1	5
	0,0%	40,0%	50,0%	10,0%
Total	38	10	2	50
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En lo que respecta a los problemas de conexión durante las sesiones de videoconferencia, atendiendo a las observaciones del investigador en su hoja de registro, estos se daban, principalmente, en los alumnos que utilizaban redes inalámbricas. Como se observa en la tabla 5, la mayor parte de los alumnos que disponía de una red inalámbrica tenían problemas durante las sesiones de videoconferencia relacionadas con cortes de conexión (60,5%); mientras que los alumnos que disponían de redes alámbricas no tenían este tipo de problemas.

***TABLA 5**. Problemas de conexión en sesiones de videoconferencia*

	Inalámbrica	Alámbrica	Mixta	Total
Problemas habituales de acceso	7	0	0	7
	18,4%	0,0%	0,0%	14,0%
Cortes durante las videoconferencias	23	0	0	23
	60,5%	0,0%	0,0%	46,0%
Problemas en alguna sesión puntual	8	0	1	9
	21,1%	0,0%	50,0%	18,0%
No aparecen problemas	0	10	1	11
	0,0%	100,0%	50,0%	22,0%
Total	38	10	2	50
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Para finalizar, se analizó el grado de satisfacción de los estudiantes que utilizaban la red WIFI de la universidad, y se preguntó cuáles eran los principales problemas que percibían cuando accedían a la plataforma de aula virtual. En este sentido, la tabla 6 muestra que los pocos alumnos que utilizaban la red universitaria se dividían entre los que estaban satisfechos y los que estaban poco satisfechos con la misma.

***TABLA 6**. Grado de satisfacción de alumnado que utiliza la wifi de la universidad*

	Frecuencias	Porcentajes
Poco satisfecho	3	50,0%
Satisfecho	3	50,0%
Total	6	100,0%

No obstante, a pesar de la división en cuanto al grado de satisfacción, los 6 alumnos que se conectaban a través de la wifi de la universidad coinciden al señalar que los principales problemas que encontraban a la hora de conectarse al aula virtual eran las interferencias durante las sesiones de videoconferencia (tabla 7).

***TABLA 7**. Dificultades percibidas por los alumnos que utilizan red wifi de la universidad*

	Frecuencias	Porcentajes
Interferencias en videoconferencias	6	100,0%
Total	6	100,0%

Una vez mostrados los resultados obtenidos, pasaremos sin más dilación a la discusión de los mismos, tomando como referencia los estudios recogidos en el apartado introductorio de este capítulo.

5. DISCUSIÓN

Retomando los objetivos planteados al inicio de la investigación, se puede afirmar que la mayor parte del alumnado utilizaba una red inalámbrica (76%), unos pocos alumnos se conectaban a través de redes alámbricas (20%) y apenas dos personas lo hacían a través de redes mixtas (un 4%). Esto parece estar estrechamente relacionado con el nivel de ingresos de la unidad familiar en la que se integra el alumnado, en el sentido de que los que afirmaban tener un nivel medio-alto o alto

disponían de redes alámbricas, mientras que los que decían tener un nivel medio bajo disponían de redes inalámbricas.

Estudios como los de García et al. (2020) o Pérez-López et al. (2021) sostienen, en este sentido, que las personas de clase baja o clase media baja son las que más dificultades tienen para el acceso a la información online, tanto por no disponer de dispositivos tecnológicos como por no disponer de conexiones adecuadas. De esta manera, las personas con un mayor nivel adquisitivo suelen disponer de conectividad propia y de alta velocidad; mientras que las personas con menor poder adquisitivo, habitualmente, suelen compartir su conexión y, por tanto, suelen disponer de menor velocidad y anchura de banda.

Esta apreciación se observa de manera muy clara cuando nos centramos, por un lado, en la percepción del alumnado sobre la calidad de la red con la que acceden al aula virtual (tabla 4); y por otro, en las observaciones realizadas por el investigador en relación a los problemas de conexión del estudiantado durante las sesiones de videoconferencia (tabla 5).

En lo que respecta a la percepción del alumnado, mientras los alumnos que disponían de redes inalámbricas o mixtas decían tener algún problema de conexión puntual o no tener problema alguno, los alumnos que utilizaban redes inalámbricas sí manifestaban tener dificultades de conexión bastante importantes. Particularmente, una parte de los alumnos que utilizaban redes inalámbricas decían tener problemas de conexión a la hora de realizar cualquier tarea en aula virtual (visualización vídeos, videoconferencia, carga o descarga de archivos), y prácticamente todos los que utilizaban este tipo de conexión afirmaban tener problemas para el seguimiento de las sesiones de videoconferencia. Dentro de este último grupo, podemos incluir al alumnado que utilizaba la conexión inalámbrica de la universidad, el cual, a pesar de diferir en su grado de satisfacción con la red universitaria, sí que coincidía al admitir tener problemas de conexión durante las sesiones de videoconferencias que utilizó el profesorado universitario durante el confinamiento para suplir las clases presenciales.

Las dificultades para seguir las sesiones de videoconferencia, de acuerdo con Roig-Vila et. al (2021), es una de las principales consecuencias de disponer de conexiones inalámbricas. Recordemos que, en el estudio llevado a cabo por este autor, un porcentaje importante del estudiantado tenía esos problemas a lo largo de toda la sesión, con el consiguiente perjuicio que ello suponía para su proceso de aprendizaje. Asimismo, Cabrera (2020) y Cabrera, Pérez y Santana (2020), también hace referencia a problemas más generalizados relacionados con las conexiones de este tipo, que impedían al alumnado realizar tareas cotidianas en entornos de aprendizaje online o mixtos (*Blended Learning*), tales como la carga/descarga de archivos.

Algo similar ocurre si nos centramos en los problemas de conexión que el investigador observó en el alumnado durante las sesiones de videoconferencia. Las personas con conexiones inalámbricas solían tener problemas de conexión antes y, sobre todo durante, la sesión de video conferencia; mientras que las personas con conexiones alámbrica o mixtas, a diferencia de los anteriores, no solían tener este tipo de dificultades antes o durante las sesiones.

El estudio de Pérez-López et al. (2021), en este sentido, indica que este tipo de redes las utilizan personas con menor poder adquisitivo que habitualmente deben compartir su conexión, de manera que cuando existe una saturación de usuarios utilizando una misma red -principalmente cuando esta tiene poco ancho de banda- aumenta la probabilidad que se produzcan interferencias durante las sesiones de videoconferencia.

6. CONCLUSIONES

Partiendo del estudio presentado en este capítulo, y teniendo en cuenta la revisión teórica realizada, cabe señalar una serie de conclusiones. En primer lugar las redes inalámbricas que utiliza el alumnado para conectarse a las plataformas de aula virtual dificultan en cierta medida el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente, en lo que se refiere al seguimiento de las sesiones de videoconferencia online. Esta circunstancia hace año y medio no suponía un gran problema para el estudiantado, ya que la mayoría de las universidades españolas utilizaban un

modelo de enseñanza mixto (*Blended Learning*) que combinaba sesiones presenciales con la realización de tareas asíncronas en la plataforma de aula virtual. Sin embargo, con la llegada de la pandemia asociada al COVID-19 se ha sustituido la docencia presencial por la docencia virtual, y, aunque volverá la docencia presencial, esto no significa que se elimine la docencia online. De hecho, la intención por parte de diferentes instituciones universitarias sería simultanear docencia presencial con docencia online.

En segundo lugar, cabe señalar que son pocos los usuarios que utilizan habitualmente la red WIFI de la universidad para acceder a los contenidos de aula virtual. Podría pensarse, a este respecto, que la razón por la cual la mayor parte de los usuarios prefiere conectarse desde su hogar se debe al temor al contagio del virus; sin embargo, teniendo en cuenta, que todos los alumnos que utilizaban esta red afirmaban haber tenido problemas durante las sesiones de videoconferencia; parece, más bien, que al resto de usuarios no les merece la pena desplazarse a la universidad para utilizar una red que da problemas de conexión similares a los que dan las redes que tienen en sus respectivos hogares.

Teniendo en cuenta lo señalado, y tomando en consideración que, según Sangrá (2002), Francescucci y Rohani (2018) y Watts (2016), la accesibilidad es uno de los ejes fundamentales en los que se basa la modalidad de enseñanza online y en la modalidad de enseñanza mixta (*Blended Learning*) que se vislumbra para la post-pandemia; se hace fundamental tomar una serie de medidas que permitan mejorar el acceso a la información por parte del alumnado, solventando el problema de las interferencias durante las videoconferencias. Para ello sería necesario, mejorar la calidad de la conexión universitaria, ampliando su ancho de banda para evitar interferencias e incrementado su cobertura de red durante el horario lectivo, con objeto de que se pudiesen beneficiar de ella un mayor número de alumnos desde sus propias casas. Además, sería recomendable que durante el tiempo que padezcamos esta pandemia, se informe al alumnado de las medidas de seguridad necesarias para evitar los contagios en la universidad y se favorezcan espacios adaptados para que el alumnado pueda conectarse en condiciones de seguridad.

Como prospectiva, se propone repetir este estudio utilizando una muestra más amplia perteneciente a diferentes universidades españolas, con objeto de comprobar si los resultados de este estudio se corresponden con una realidad de este país o si es algo que se restringe a algunas universidades. Asimismo, se recomienda llevar a cabo esta investigación en titulaciones fuera del ámbito de la formación inicial del profesorado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecimiento a Rosario Valverde Rodríguez y a Gabriel Herrada Jiménez.

8. REFERENCIAS

Cabero Almenara, J., y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. Bordón, 65 (2):25-38.

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), Especial, COVID-19: 114-139. doi. org/10.7203/RASE.13.2.17125

Cabrera, L., Pérez, C. N., y Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con el Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*: 27-52. doi.org/10.17583/rise.2020.5613

Fernández Enguita, M. (2016). La Educación en la encrucijada. *Fundación Santillana*. https://bit.ly/34hPqxc

Francescucci, A., y Rohani, L. (2018). Exclusively Synchronous Online (VIRI) Learning: The Impact on Student Performance and Engagement Outcomes. *Journal of Marketing Education, 41*(1): 60-69. doi. org/10.1177/0273475318818864

García, N., Rivero, M. L., y Ricis, J. (2020). Brecha digital en tiempo de Covid 19. *Revista Educativa Hekademos*. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7602854

INE (2020). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Últimos datos. España: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254 736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608

Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1): 331-350. doi.org/10.5944/ried.24.1.27855

Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M., y Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1): 197-220.doi.org/10.5944/ried.24.1.27519

Sangrá, A. (2002). Los retos de la educación a distancia. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, 2* (3).

Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *The Quarterly Review of Distance Education, 17*(1): 23-32.

LA UNIVERSIDAD INCLUSIVA: ADAPTACIÓN A MODALIDAD VIRTUAL DE UN PROGRAMA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

ROCÍO GALACHE IGLESIAS
Universidad de Salamanca

VÍCTOR TEJEDOR HERNÁNDEZ
Universidad Católica de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia causada por la COVID-19 ha supuesto un reto para la comunidad educativa, en todos los niveles académicos, por la necesidad de introducir modificaciones sustanciales respecto a la metodología empleada en la enseñanza presencial, al tener que trasladar gran parte o la totalidad de la docencia al entorno virtual. El programa *UniverUsal: La Universidad Inclusiva*, que tiene como principal objetivo la inclusión de las personas con discapacidad intelectual y/o con problemas de salud mental en la Universidad de Salamanca, no ha sido una excepción a esta problemática global. No obstante, en el caso de esta población concreta la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación debe partir desde un Diseño Universal para el Aprendizaje, que se centre en las necesidades de apoyo específicas de los destinatarios de la acción educativa.

En este sentido, han surgido nuevas necesidades en la gestión integrada de la docencia que han precisado de soluciones urgentes, sin apenas tiempo para adaptar los materiales inicialmente proyectados para ser impartidos de forma presencial y sin poder asegurar que todos los alumnos contaban con los medios tecnológicos mínimos requeridos o las competencias digitales necesarias (García-Peñalvo, Corell, Abella-García, y Grande, 2020), máxime cuando se trata de personas con necesidades específicas de apoyo educativo.

Así, se realizó un primer análisis de la posibilidad de acceso de los participantes en el programa a este tipo de recursos educativos en línea, observando que un 3.6% del total de 120 alumnos participantes no tenían acceso a internet. Con respecto a los sí tenían acceso, un 1.2% preferían el correo electrónico para el desarrollo de las actividades, un 9.6% la plataforma *Studium* y un 89.2% la telefonía móvil, a través de la aplicación de mensajería instantánea *Whatsapp*. De este modo, se ha realizado este acelerado proceso de transformación digital para la transmisión del conocimiento implantando aquellas herramientas con un uso más extendido en esta población y más accesibles a sus necesidades específicas en el desarrollo de la docencia prevista: la plataforma *Studium* y la aplicación *Whatsapp*.

Para garantizar el mantenimiento de la calidad de la docencia impartida, la comisión gestora del programa ha realizado un importante esfuerzo en la adaptación de los contenidos al acervo audiovisual recomendado para el traslado al entorno virtual: píldoras formales e informales, clases magistrales, grabaciones de conferencias, etc., prestando especial atención a los recursos de interacción con el alumnado y a su participación activa, tanto síncrona como asíncrona (García-Peñalvo, 2020).

En el presente estudio, se pretende evaluar el nivel de satisfacción del alumnado del programa UniverUsal con las adaptaciones realizadas como consecuencia de la COVID-19 para la docencia virtual. Asimismo, se plantea analizar las repercusiones que ha tenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje el confinamiento prolongado del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

1.1. UniverUsal: La Universidad Inclusiva

UniverUsal es un programa de formación social y cultural cuyo objetivo es incluir a las personas con discapacidad intelectual, problemas de salud mental y otras discapacidades en el ámbito universitario.

Los objetivos del programa son:

- Acercar a las personas con discapacidad intelectual y problemas de salud mental la cultura y la ciencia como vehículo de expresión de experiencias y conocimientos.

- Promover la participación en la Universidad de aquellas personas que, por su discapacidad, no podrían acceder por vía ordinaria.
- Impulsar a la Universidad de Salamanca como un espacio inclusivo y de apoyo a la diversidad.

Los alumnos acceden al proyecto por su pertenencia a alguna entidad de Salamanca que trabaja en el ámbito de la discapacidad, siendo esta la que realiza la selección de los estudiantes. El único requisito para acceder al programa es tener un nivel suficiente de habilidades sociales, como la escucha activa: la habilidad de prestar atención tanto al lenguaje verbal como no verbal.

El programa tiene una duración de dos cursos académicos, con una oferta de 30 plazas cada curso. En este periodo de tiempo se imparten contenidos de distintas temáticas cuyo objetivo es que los conocimientos impartidos se puedan extrapolar a la vida diaria de los alumnos.

Cada curso, está dividido en dos módulos y, a su vez, cada módulo está compuesto por ocho asignaturas, con una duración de cuatro horas cada asignatura.

Una vez al mes, se desarrolla una clase abierta (*master class*) a toda la comunidad universitaria. En ella, se tratan temáticas de actualidad, con una metodología de clases participativas y accesibles para todo el alumnado.

Antes de comenzar el curso académico, los docentes que participan en el programa reciben una formación sobre discapacidad de ocho horas de duración, en las que se tratan temas como la definición y tipos de discapacidad, accesibilidad universal, lectura fácil y preparación de las clases adaptadas a la población objetivo.

Según Brown y Atkins (1988) existen diferentes metodologías de enseñanza: lección magistral, enseñanza en pequeños grupos, supervisión de investigación, trabajo de laboratorio, sistema autoinstructivo y estudio individual. La participación y el control del profesor y el estudiante tienen un papel funda-mental. Las metodologías se suelen clasificar en dos tipos, las tradicionales o centradas en el profesor, y las modernas o

centradas en el estudiante. La metodología empleada en UniverUsal está centrada en el estudiante. Debido a la emergencia sanitaria en la que nos encontramos, las clases presenciales se sustituyeron por clases online, lo cual fue un reto ya que en poco tiempo se adaptó tanto el profesorado como el estudiantado a la situación a la que nos enfrentábamos.

Un factor clave a la hora de que las clases online y presenciales sean productivas depende de la atención del estudiantado. Habitualmente, las personas podemos mantener la atención durante una hora, aproximadamente. Como se mencionó anteriormente, los alumnos seleccionados para participar en el programa tienen que tener una escucha activa que implique también poder prestar atención tanto al lenguaje verbal como no verbal, a lo largo del tiempo que dure la clase.

1.2. La atención del alumnado

Para William James, como para muchos, "La atención no es solamente la capacidad mental para captar la mirada en uno o varios aspectos de la realidad y prescindir de los restantes, es tomar posesión por parte de la mente, de forma clara y vivida, de uno entre los que aparecen simultáneamente varios posibles objetos de pensamiento. Significa dejar ciertas cosas para tratar efectivamente otras. El interés dirige a la atención" (1890).

La atención es la capacidad que tiene alguien para entender las cosas o un objeto, tenerlo en cuenta o en consideración. Desde el punto de vista de la psicología, la atención no es un concepto único, sino el nombre atribuido a una variedad de fenómenos.

La atención es una pieza fundamental en los procesos cognitivos de la persona es decir difícilmente se podrá realizar cualquier actuación si estuviese ausente. De hecho, "la atención es un mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y operaciones de selección distribución y mantenimiento de la actividad" (García, 1997).

1.3. Factores determinantes de la atención en el alumnado

Se entiende por factores determinantes, aquellas variables o situaciones que influyen directamente sobre el buen o mal funcionamiento de los mecanismos atencionales (García, 1997). Puesto que son muy numerosos, vamos a centrarnos en los más importantes y que tienen mayor repercusión en el estudiantado con discapacidad intelectual y/o con problemas de salud mental.

- Características de los estímulos del medio ambiente: la intensidad, el tamaño, el color, el movimiento, el contraste, la carga emocional y la novedad son factores que determinan el nivel de interés que prestará el sujeto a la actividad.
- Nivel de dificultad de la tarea y su comprensión: si se encuentra en lectura fácil y/o con pictogramas, los estudiantes comprenden mejor la tarea y la desarrollan con menos dificultades.
- Las motivaciones e intereses de los estudiantes en relación a la materia.
- Estado emocional en el que se encuentra el sujeto.
- Estados transitorios: ruido, sueño, cansancio, fatiga y/o efecto de los distintos tipos de medicación.

1.4. Factores determinantes de la atención en el alumnado

Las nuevas tecnologías de la educación son herramientas que fortalecen la enseñanza y el aprendizaje, permiten acceder al conocimiento y poder desarrollar las habilidades colaborativas. Asimismo, estas nuevas tecnologías nos han facilitado la adaptación de la docencia en tiempos de la pandemia provocada por la COVID-19.

Al comienzo del curso académico, se impartió una sesión formativa a los alumnos de UniverUsal con los conceptos básicos para manejar el ordenador y la plataforma *Studium*, de la Universidad de Salamanca. Pese a ello, en marzo cuando se declaró el Estado de alarma en España con el correspondiente confinamiento domiciliario, se observó que los estudiantes tenían dificultades a la hora de comprender el

funcionamiento de las plataformas, en especial *Studium*, que les resultaba de una especial complejidad. Por este motivo, se comenzó a indagar en otros métodos de enseñanza y comunicación que pudiesen suplir las funcionalidades de esta, como la plataforma *Classroom* de Google, el sistema de mensajería instantánea *Whatsapp* y el correo electrónico.

Se observó, que los estudiantes preferían *Whatsapp* debido a que se encontraban familiarizados con dicha aplicación, y con las extensiones de Google debido a su fácil interpretación.

Una vez solventada la problemática en relación con la impartición de la docencia, se presentó la dificultad anteriormente citada en relación con el mantenimiento de la escucha activa durante las horas de clase por parte del alumnado. Hemos visto que la atención depende de múltiples factores, por lo que el profesorado tuvo que innovar en estas circunstancias de extrema incertidumbre y novedad para toda la comunidad universitaria, en la que particularmente los estudiantes de nuestro programa, debido a sus patologías, estaban experimentando mayores dificultades (ansiedad, problemas de autocontrol, etc.) para mantener unas rutinas durante el confinamiento. En este sentido, se realizó una importante adaptación en la duración de las clases, disminuyendo de las dos horas iniciales en modalidad presencial a una hora en modalidad virtual, tratan-do de fomentar la participación activa, pautando tareas personalizadas para cada alumno y focalizándose especialmente en el mantenimiento del interés del alumno en las distintas tareas de cada una de las materias.

2. OBJETIVOS

Se pretende evaluar el nivel de satisfacción del alumnado del programa UniverUsal con las adaptaciones realizadas como consecuencia de la COVID-19 para la docencia virtual. Asimismo, se plantea analizar las repercusiones que ha tenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje el confinamiento prolongado del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

3. METODOLOGÍA

Participaron un total de 120 estudiantes procedentes de Salamanca capital (50%), Vitigudino (12,5%), Ciudad Rodrigo (12,5%), Béjar (12,5%), Peñaranda de Bracamonte (6,25%) y Alba de Tormes (6,25%).

El 60% de los participantes son hombres y el 40% mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 64 años y una edad media de, aproximadamente, 40 años (media= 40.33 años, DT= 14.33).

El alumnado estaba compuesto por personas con discapacidad intelectual (50%) y con problemas de salud mental (50%). El 3.34% de los participantes presentaban dificultades en lectoescritura.

Se aplicó el Cuestionario de satisfacción actividad docente, elaborado por la Unidad de Calidad de la Universidad de Salamanca. Consta de 11 ítems que permiten conocer el grado de satisfacción del alumnado respecto a las clases del profesor. Fue adaptado a lectura fácil para que todos los estudiantes pudieran comprender las preguntas. Incluye preguntas acerca de la organización de las actividades, la participación en clase, los recursos empleados, los métodos de evaluación y la accesibilidad para consultarle dudas al profesorado. El formato de respuesta es cerrada, con seis opciones de respuesta en una escala tipo Likert: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo y no procede.

En primer lugar, se informó a los participantes acerca de la investigación que se iba a llevar a cabo y se les facilitó la autorización (consentimiento informado) para poder recopilar los datos necesarios. Este consentimiento fue firmado por los participantes y por los tutores legales en el caso de que los participantes estuvieran incapacitados judicialmente.

La encuesta fue aplicada a los estudiantes mayoritariamente por escrito, excepto en aquellos casos en que presentaban mayores dificultades en habilidades de lectoescritura, en que se les realizó telefónicamente.

4. RESULTADOS

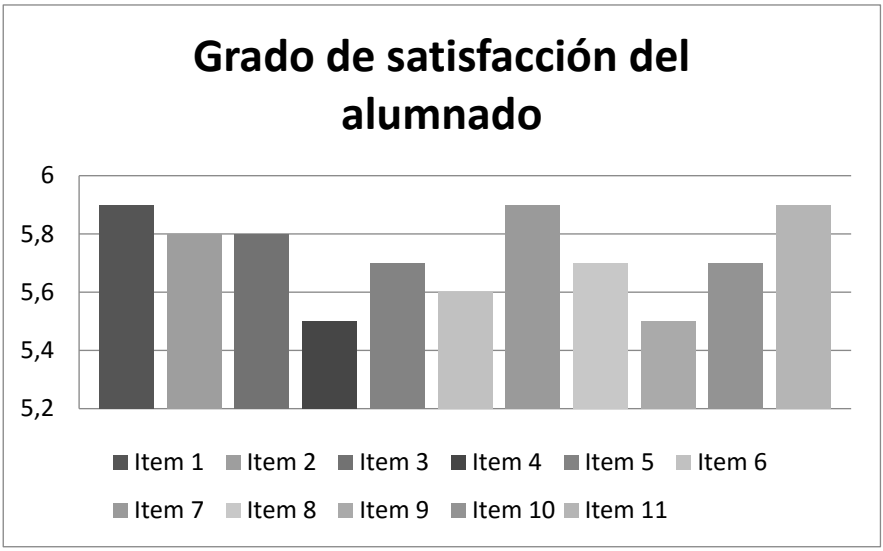
A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el *Cuestionario de satisfacción actividad docente* tras su aplicación a los participantes del programa UniverUsal.

- El primer ítem "El profesor explica con claridad" obtuvo una calificación de 5.9 sobre 6.
- El segundo ítem "Resuelve las dudas planteadas y orienta a los estudiantes" obtuvo una calificación de 5.8 sobre 6
- El tercer ítem "Organiza y estructura bien las actividades o tareas que realizamos con el docente" obtuvo una calificación de 5.8 sobre 6.
- El cuarto ítem "Las actividades o tareas son provechosas para lograr los objetivos de la asignatura" obtuvo una puntuación de 5.5 sobre 6.
- El quinto ítem "Favorece la participación del estudiante en el desarrollo de la actividad docente" obtuvo una puntuación de 5.7 sobre 6.
- El sexto ítem "Está accesible para ser consultado" obtuvo la calificación de 5.6 sobre 6.
- El séptimo ítem "Ha facilitado mi aprendizaje y gracias a su ayuda he logrado mejorar mis conocimientos, habilidades y destrezas" obtuvo una calificación de 5.9 sobre 6.
- El octavo ítem "Los recursos didácticos utilizados son adecuados para facilitar el aprendizaje" obtuvo una calificación de 5.7 sobre 6.
- El noveno ítem "La bibliografía y los materiales didácticos facilitados son útiles para realizar las tareas para el aprendizaje" obtuvo una calificación de 5.5 sobre 6.

– El décimo ítem "Los métodos de evaluación se corresponden con el desarrollo de la materia" obtuvo una puntuación de 5.7 sobre 6.

– Por último, el undécimo ítem "Mi grado de satisfacción general con el docente ha sido bueno" obtuvo la calificación de 5.8 sobre 6.

FIGURA 1. *Grado de satisfacción del alumnado de UniverUsal: La Universidad Inclusiva en relación a la actividad docente online.*



Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

El objetivo planteado en el estudio era evaluar el nivel de satisfacción del alumnado del programa UniverUsal con las adaptaciones realizadas para la docencia virtual, como consecuencia del confinamiento experimentado por la pandemia de la COVID-19. Para la consecución del mismo, se ha empleado el *Cuestionario de satisfacción actividad docente*, elaborado por la Unidad de Calidad de la Universidad de Salamanca.

Con los resultados en el mismo, se corrobora la teoría de Brown y Atkins (1988) que indica que la participación y el control del profesor y el estudiante tienen un papel fundamental en el aprendizaje. Al estar la metodología de UniverUsal centrada en el estudiante, se ha observado una respuesta muy favorable por parte de un porcentaje muy mayoritario de los participantes, tanto profesorado como alumnado.

6. CONCLUSIONES

A pesar de las dificultades surgidas en el cambio de modalidad de impartición de las enseñanzas derivado del confinamiento provocado por la COVID-19, el programa *UniverUsal: La Universidad Inclusiva*, ha logrado realizar las adaptaciones pertinentes para finalizar el curso académico de manera exitosa.

En este estudio se pretendía evaluar el nivel de satisfacción del alumnado del programa UniverUsal mediante el *Cuestionario de satisfacción actividad docente*, elaborado por la Unidad de Calidad de la Universidad de Salamanca, teniendo presentes las adaptaciones realizadas en el programa para la impartición de la docencia en modalidad virtual.

Se observa que el cambio de docencia presencial a virtual ha repercutido en las puntuaciones del alumnado, si bien estas han sido satisfactorias al haberse adecuado la docencia a sus necesidades y a los recursos que los alumnos tenían a su disposición en cada uno de sus hogares.

Como conclusiones principales del estudio, se obtiene que la práctica totalidad de los estudiantes consideraban que los recursos didácticos que se habían utilizado durante el programa fueron los adecuados para facilitar el aprendizaje y que tenían un buen grado de satisfacción general con el docente.

Por ello, se puede afirmar que los cambios en la metodología docente provocados por el confinamiento han sido adecuados, pues el alumnado ha continuado con su proceso de aprendizaje y adquisición de habilidades, habiendo minimizado las dificultades ocasionadas por la COVID-19, que sin duda hará replantear en futuro la posibilidad de establecer

metodologías híbridas de docencia (i.e., presencial/virtual) en el programa UniverUsal.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación forma parte del programa *"UniverUsal: La Universidad Inclusiva"* de la Universidad de Salamanca, cofinanciado por el Ayuntamiento de Salamanca y la Diputación de Salamanca.

8. REFERENCIAS

Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education.* Routledge.

García, J. (1997). *Psicología de la atención.* Síntesis.

James, W. (1890). *Los principios de la psicología* (Vol. 1).

APLICACIÓN DEL *INDEX FOR INCLUSION* PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS GRADOS DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL

SONIA RENOVELL-RICO
Florida Universitària. Unidad de Educación

ESTHER GAMERO SANDEMETRIO
Florida Universitària. Unidad de Educación.
Universidad Internacional de Valencia. Unidad Ciencias de la Salud

ANA CRISTINA LLORENS TATAY
Florida Universitària. Unidad de Educación

ENRIC ORTEGA TORRES
Florida Universitària. Unidad de Educación

1. INTRODUCCIÓN

La legislación española en relación a la educación inclusiva ha experimentado un progresivo enriquecimiento a partir de la promulgación, en 1985, del Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial, momento en que se empieza a plantear la integración de estudiantes con discapacidades en centros ordinarios. Partiendo de esta normativa, en nuestro país se han alcanzado importantes logros como la escolarización de todas las personas en un único sistema, el incremento de equipos psicopedagógicos y la ampliación de centros y recursos para atender debidamente al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). Actualmente desde el Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que propone Naciones Unidades, se busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas. En esta dirección se está trabajando en el contexto educativo ya desde hace

décadas, aunque todavía es un desafío el lograr un sistema inclusivo, una verdadera educación para todas y todos.

Desafortunadamente no siempre la declaración de los valores inclusivos se traduce en la definición de un proyecto inclusivo de centro. Un centro inclusivo se construye gracias al esfuerzo colectivo y continuado de toda la comunidad educativa. La inclusión es un proceso inagotable que implica el descubrimiento gradual y la eliminación de los límites de aprendizaje y participación. Además, una escuela que quiere avanzar hacia una mayor inclusión, debe partir de una base de igualdad, todos somos iguales en la escuela (...), aceptando en la escuela de todos a cada estudiante, independientemente de su condición y de su "funcionalidad" en un sentido amplio (Ianes, 2015).

Esta evolución en cuanto a la necesidad de inclusión en la escuela se ha trasladado a las facultades de educación y en el momento actual existe un acuerdo generalizado en la comunidad educativa sobre la importancia de integrar la mirada inclusiva en cualquier actuación didáctica. Es por ello que, proporcionar estrategias para que las y los maestros en periodo de formación sean capaces de asumir la diversidad como una característica enriquecedora, que permite y facilita un aprendizaje y que no deja a nadie fuera, es y debe ser una prioridad y objetivo de las facultades de educación.

En este sentido, en el segundo curso de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria (en adelante GEDP) y en Educación Infantil (en adelante GEDI) de Florida Universitària, se desarrolla el proyecto integrado (Galeana, 2014; Rodrigo, Molines y Gómez, 2019) titulado “Propuestas para una escuela inclusiva” que ya lleva tres ediciones en este formato. El Proyecto Integrado que se desarrolla en Florida Universitària, consiste en la realización de un proyecto en un contexto real que ha de integrar, de forma aplicada, los diferentes conocimientos que se proporcionan en las asignaturas de segundo curso de la titulación. A través del Proyecto Integrado se desarrollan las competencias específicas de las asignaturas del curso, y las competencias transversales asociadas al proyecto: trabajo en equipo, innovación y creatividad, comunicación efectiva, resolución de conflictos, y liderazgo, principalmente. Todas las asignaturas participan en un 25%, en lo que se refiere a sus

objetivos, su temporalización y evaluación final. El objetivo de dicho proyecto es profundizar en la comprensión de la inclusión y la atención a la diversidad en las aulas. Proporcionar a las y los docentes en formación una mirada amplia que les permita asumir un enfoque integrador por defecto. Para ello se parte del análisis de un centro educativo concreto, que permita al alumnado extraer conclusiones sobre las necesidades y barreras u obstáculos a superar para responder adecuadamente a la diversidad a partir del conocimiento de la realidad de un centro educativo. Así, el siguiente paso consiste en solicitar al alumnado la elaboración de herramientas y recursos que permitan mejorar la inclusión educativa en ese contexto real. De esta forma, el proyecto integrado es la estrategia didáctica mediante la cual se facilita a las y los maestros en formación el proceso para conocer de un modo aplicado los principios de la Inclusión Educativa.

Tal y como se ha indicado previamente, este proyecto arranca con el diagnóstico del nivel de inclusión de un centro educativo (seleccionado por el propio alumnado) y para ello se requiere del diseño de una herramienta de recogida de información sobre dicho nivel de inclusión educativa. Esta forma de arrancar el proyecto se ha incorporado en el curso 2020-21 para incrementar la significatividad y aplicabilidad del Proyecto Integrado que desarrolla el alumnado, de forma que permita trabajar el concepto de inclusión en relación con su futura tarea docente. Para lograr este objetivo, teniendo en cuenta que al inicio del proyecto todavía se está introduciendo el concepto de inclusión educativa, el alumnado requiere de un soporte bibliográfico para diseñar su propia herramienta de análisis, siendo de gran ayuda en este sentido el *Index for Inclusion* (Booth et. al., 2002).

1.1. INDEX FOR INCLUSION

El *Index for Inclusion* fue creado en 2000 por Tony Booth y Mel Ainscow para su aplicación en Reino Unido, contando con una versión revisada más reciente (Booth et. al., 2002). Este se define como una herramienta para ayudar a las instituciones educativas a revisar, reflexionar, planificar y evaluar la inclusión. La utilidad de este instrumento ha contribuido a su difusión, surgiendo adaptaciones en varios idiomas y

contextos. Así encontramos una versión española llamada *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval, et al., 2002) que además cuenta con una versión para la Educación Infantil, creada por Booth y Kingston (2006) cuya versión traducida al español es el *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* (González-Gil, et al., 2007).

El *Index for Inclusion* se organiza en tres grandes dimensiones que guiarán el proceso de autoevaluación: A) Crear culturas inclusivas, B) Elaborar políticas inclusivas y C) Desarrollar prácticas inclusivas. A su vez cada dimensión se divide en dos secciones y cada una de ellas da pie a un total de 44 indicadores (figura 1). Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias. Las Políticas por su parte apuntan a focalizar a la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad. Así mismo, las Prácticas aseguran que las actividades escolares favorezcan la participación de todos evidenciando en coherencia la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que poseen (Booth y Ainscow, 2011).

FIGURA 1. *Estructura del Index for inclusion*

DIMENSIÓN	SECCIÓN	INDICADOR	
A. CREAR CULTURAS INCLUSIVAS	A.1 Construir una comunidad	A.1.1	Todo el mundo se siente acogido.
		A.1.2	Los estudiantes se ayudan unos a otros.
		A.1.3	Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
		A.1.4	El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
		A.1.5	Existe relación entre el personal y las familias.
		A.1.6	El personal de la escuela y los miembros del consejo técnico trabajan bien juntos. A nivel federal no se usa cambiar por dirección.
		A.1.7	Todas las instituciones de la zona están involucradas en la escuela.
	A.2 Establecer valores inclusivos	A.2.1	Se tienen altas expectativas con respecto a todo el alumnado.
		A.2.2	El personal, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión (forma de ver).
		A.2.3	Se valora de igual manera a todos los alumnos.
		A.2.4	El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un «rol».
		A.2.5	El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
		A.2.6	La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

B. ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS	B.1 Desarrollar una escuela para todos	B.1.1	Los nombramientos y las promociones del personal son justos.
		B.1.2	Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.
		B.1.3	La escuela admite a todos los alumnos que solicitan inscripción.
		B.1.4	La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
		B.1.5	Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.
		B.1.6	La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.
	B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad	B.2.1	Se coordinan todas las formas de apoyo.
		B.2.2	Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
		B.2.3	Las políticas relacionadas con las «necesidades especiales» son políticas de inclusión.
		B.2.4	La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
		B.2.5	El apoyo a los alumnos que aprenden español como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
		B.2.6	Las políticas de apoyo psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo.
		B.2.7	Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
		B.2.8	Se ha reducido el ausentismo escolar.
		B.2.9	Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.
C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS	C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje	C.1.1	La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.
		C.1.2	Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
		C.1.3	Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
		C.1.4	Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
		C.1.5	Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
		C.1.6	La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
		C.1.7	La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
		C.1.8	Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
		C.1.9	Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
		C.1.10	Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
		C.1.11	Las tareas contribuyen al aprendizaje de todos.
		C.1.12	Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.
	C.2 Movilizar recursos	C.2.1	Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
		C.2.2	Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
		C.2.3	Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
		C.2.4	La diversidad del alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
		C.2.5	El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.

De esta forma, el Index for Inclusion, se presenta como una guía de autoevaluación que sirve a los centros docentes para dos objetivos fundamentales. Por un lado, revisar el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva; de esta forma facilita la identificación de las barreras que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinado alumnado. Y por otro lado, ofrecer orientaciones para iniciar y mantener un proceso continuo de mejora, en términos de eliminación o minimización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir.

Todos estos argumentos apoyan la conveniencia de utilizar esta herramienta como guía para que el alumnado pueda analizar el nivel de inclusión educativa de un centro y establecer las áreas de mejora. De manera que, en la primera fase del proyecto integrado "Propuestas para una escuela inclusiva", el alumnado se sirve del *Index for Inclusion* para identificar aquellos elementos de la organización del centro y sus prácticas educativas que permiten potenciar la educación inclusiva.

1.2. Modelo competencial

El desarrollo de un modelo educativo de tipo competencial, como lo es el proyecto integrado de Florida Universitària, permite una mayor adaptación a los cambios docentes, ya que se trabajan competencias básicas transversales (innovación, creatividad, iniciativa, comunicación oral y escrita, aprendizaje permanente, autorregulación y responsabilidad en el aprendizaje, competencia digital), se fomenta el trabajo cooperativo de las y los estudiantes (sin olvidar la gestión de los conflictos o el liderazgo) y la coordinación entre el equipo docente, de manera que se fomenta la interdisciplinariedad y el aprendizaje activo del alumnado pero también del propio profesorado.

Desde esa perspectiva, se diseña un proyecto que integra los elementos esenciales del aprendizaje basado en proyectos descritos por el Larmer, Margendoller y Boss (2015). A continuación se muestra la descripción de dichos elementos esenciales aplicados al proyecto "Propuestas para una escuela inclusiva" llevado a cabo:

1. Problema o pregunta inicial. En el Proyecto Integrado de segundo curso de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, el reto consiste en proponer una acción educativa en un centro que mejore su enfoque inclusivo. La acción educativa se traduce en un proyecto de transformación de diferentes elementos del centro que suponen barreras para mejorar su nivel de inclusión educativa.

2. Indagación sostenida en el tiempo. En el Proyecto Integrado, la investigación se inicia con un instrumento validado, el Index for Inclusion y continua mediante entrevistas y visitas al

centro. El alumnado elabora su entrevista a partir de los elementos del Index for Inclusion que los diferentes grupos consideran más relevantes.

3. Nivel de autenticidad. En el presente proyecto cada grupo de alumnado trabaja con un centro educativo distinto que permite tener un contexto real para analizar, de manera que su propuesta teórica sobre los elementos del Index for Inclusion que deben ser analizados, se debe contrastar con una realidad educativa concreta. Este aspecto condiciona todo el proceso ya que los estudiantes deben valorar las dimensiones del Index for Inclusion que les van a resultar más informativas para conocer en profundidad aquellos elementos que pueden dificultar el nivel de Inclusión del centro educativo.

4. Empoderamiento del alumnado. El alumnado de educación debe diseñar, aplicar y evaluar actuaciones didácticas e integrarlas en una propuesta propia. De esta forma, el alumnado es el protagonista del análisis, deben decidir sobre los elementos más relevantes para analizar un contexto educativo real.

5. Reflexión. El trabajo realizado por el alumnado de segundo curso de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria conecta con la realidad educativa, pero también con los aspectos teóricos trabajados en las diferentes disciplinas ya que desde las diferentes materias se trabaja el concepto de inclusión lo que permite desarrollar una mirada amplia sobre los diferentes elementos que es necesario contemplar para realizar un análisis del nivel educativo de un centro.

6. Evaluación formativa. En la presente edición del Proyecto Integrado de segundo curso se evalúa cada actividad vinculada a las disciplinas por separado y la propuesta final con doble entrega para integrar el feed-back. No obstante, se ha de tener en cuenta que la propuesta final se construye a partir del trabajo realizado en cada una de las asignaturas que componen el segundo curso de los grados de maestro/a de Educación Primaria e Infantil.

7. Producto público. Para mostrar el proyecto que cada grupo de alumnado ha desarrollado buscando fomentar la inclusión educativa en el contexto analizado, se realiza una defensa final delante de un tribunal docente y del resto de compañeros/as que permite compartir los proyectos y el análisis del nivel de inclusión de diferentes realidades educativas.

En definitiva, el Proyecto Integrado del segundo curso de los Grados de Maestro/a de Educación Primaria e Infantil de Florida Universitària, pretende que las y los estudiantes desarrollen una serie de competencias clave para su futuro rol docente, partiendo del análisis de la realidad de un centro educativo, para posteriormente desarrollar, desde las diferentes disciplinas que componen el Grado de Maestro/a en Primaria e Infantil (segundo curso), una propuesta de actuación que contenga diferentes recursos educativos y materiales que permitan mejorar el nivel de inclusión de dicho centro.

2. OBJETIVOS

La presente comunicación responde a un triple objetivo. En primer lugar, presentar una experiencia basada en el aprendizaje basado en proyectos en los Grados de Maestro/a en Educación Primaria e Infantil de Florida Universitària dirigida a formar futuros docentes desde el paradigma de la escuela inclusiva. En segundo lugar, analizar la aplicación del *Index for Inclusion* como instrumento para recopilar información sobre el grado o nivel de inclusión en un centro educativo. Y, en tercer lugar, analizar las dimensiones, secciones e indicadores de dicho instrumento que con mayor y menor relevancia son considerados por el alumnado y de esta forma incorporados a su investigación sobre el nivel de inclusión del centro.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la Investigación

El estudio presenta una metodología descriptiva y cuantitativa que busca desarrollar una imagen o fiel representación (descripción) del fenómeno que se estudia a partir de sus características. Para ello, se miden variables o conceptos con el fin de especificar las propiedades importantes de comunidades, personas, grupos o fenómeno bajo análisis. En este caso, permite obtener datos que reflejen la selección que el alumnado realiza de diferentes dimensiones del *Index for Inclusion* para indagar sobre el nivel de inclusión de los centros educativos seleccionados para el desarrollo del proyecto integrado. Así, se analizan las herramientas de recogida de información diseñadas por los tres grupos de segundo (dos grupos del GEDP y uno del GEDI) para la exploración y análisis del contexto educativo real en el que se basa el proyecto.

Cada grupo participante diseña una entrevista tomando como referencia el Index for Inclusion, con el objetivo de obtener información el grado o nivel de inclusión del centro a partir de las respuestas que facilita una o un profesional del centro identificado como significativo (miembro del equipo directivo o del departamento de Orientación Educativa, preferentemente). Se promueve que el alumnado entreviste a estas personas por el rol que desempeñan en el centro, que les permite tener una visión más completa del funcionamiento y organización del centro. De esta manera sus respuestas tienen mayor valor para un análisis global del nivel de inclusión del centro, no estando acotadas a un área o curso, incluso a un aula en concreto. Es por ello que, en las instrucciones previas a la entrevista que el alumnado diseña y plantea a la persona entrevistada, deben explicar que la entrevista está dirigida a examinar las barreras/obstáculos y fortalezas con respecto a la inclusión educativa del centro en la etapa educativa de Primaria o Infantil según corresponda con su titulación, no de una unidad en concreto o un área determinada.

El diseño de cada una de las entrevistas por parte de cada grupo de estudiantes, exige que el alumnado seleccione los aspectos que considera más relevantes para identificar barreras que permitan aportar soluciones

desde el proyecto integrado con el propósito de mejorar la inclusión educativa en un centro concreto. Por tanto, tras realizar una actividad desde la asignatura de Necesidades Educativas Especiales, presente en ambas titulaciones, que permite comprender el significado de cada dimensión e indicador del *Index for Inclusion* y adelantar las barreras que se desprenden de las diferentes dimensiones, las y los estudiantes deben debatir en grupo los aspectos que van a ser elementos centrales de las preguntas que componen su entrevista.

3.2. Participantes

En el estudio participan 17 grupos de entre cuatro y siete participantes de alumnado del curso 2020-21 de los grados en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. En concreto, cuatro grupos corresponden a segundo de Educación Primaria A, seis grupos corresponden a segundo de Educación Primaria B, y siete a cuatro grupos corresponden a segundo de Educación Infantil A. Estos estudiantes conocen el concepto de Inclusión Educativa porque el proyecto del primer curso ya lo presenta, pero no han profundizado en su aplicación a la organización y recursos de los centros educativos. Cada grupo desarrolla su propia entrevista a partir de los elementos que propone analizar el *Index for Inclusion*.

3.3. Instrumentos y procedimiento

Para analizar las dimensiones con mayor y menor relevancia para el alumnado, en el presente estudio se analizan las 17 entrevistas realizadas por la muestra de alumnado participante. Las y los estudiantes tuvieron dos sesiones para trabajar la entrevista junto con sus compañeros/as en clase, bajo la supervisión de las personas que tutorizan cada uno de los grupos. De esta forma disponen de unas dos semanas para perfeccionar el trabajo y posteriormente, se realiza la entrega (previa a la aplicación del instrumento) mediante la plataforma digital, en la carpeta correspondiente habilitada para ello. Para analizar los resultados con respecto a la construcción de estas herramientas de recogida de información se han contabilizado el número de veces que aparece cada indicador del *Index for Inclusion* en cada entrevista y se han establecido

los porcentajes correspondiente que permiten, como se expone a continuación, analizar las dimensiones e indicadores que el alumnado coincide en seleccionar como más relevantes y centrales para examinar el nivel de inclusión del centro.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se identifican las dimensiones trabajadas con mayor y menor frecuencia en las 17 entrevistas analizadas. Tal y como se puede observar en la Tabla 1, las tres dimensiones identificadas en el *Index for Inclusion* están presentes en todas las entrevistas diseñadas por el alumnado, aunque el porcentaje de representación varía. Así, destaca la dimensión C (desarrollar prácticas inclusivas) especialmente en relación con la sección C2 (movilizar recursos) mientras que cuenta con una menor representación la dimensión B (elaborar políticas inclusivas) con porcentajes muy similares en las dos secciones que lo componen. Por lo que respecta a la dimensión A (crear Culturas Inclusivas) y la dimensión B (elaborar Políticas Inclusivas) ambas secciones están presentes de forma equitativa.

TABLA 1. *Representación secciones del Index for Inclusion en las entrevistas*

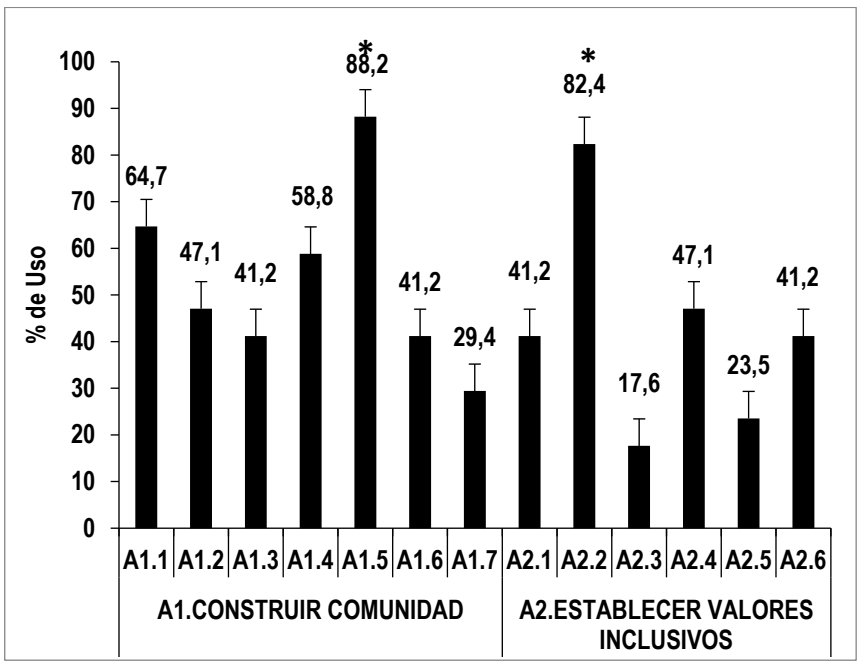
DIMENSIÓN	SECCIÓN	% REPRESENTACIÓN EN LAS ENTREVISTAS
A. CREAR CULTURAS INCLUSIVA	A1. CONSTRUIR COMUNIDAD	52,9
	A2. ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS	42,2
B. ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS	B1. DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS	40,2
	B2. ORGANIZAR APOYO DIVERSIDAD	41,2
C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS	C1. ORQUESTAR EL APRENDIZAJE	44,6
	C2. MOVILIZAR RECURSOS	60,0

Fuente: Elaboración propia

Realizando un análisis más detallado de cada una de las dimensiones y secciones es posible identificar los indicadores con mayor y menor

presencia en las entrevistas analizadas (gráfico 1). Así, los indicadores de la barrera A de mayor interés para el alumnado fueron el indicador A1.5 referente a la colaboración entre el profesorado y las familias y el indicador A.2.2, que indica la existencia de una filosofía de inclusión compartida por el profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias; contando con una representación del 88,2% y del 82,4%, respectivamente (gráfico 1). Mientras que los indicadores con una menor representación son el A.2.3 (se valora manera a todo el alumnado) y el A.2.5 (el personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación) con un 17,6% y un 23,5%, respectivamente.

GRÁFICO 1. *Porcentajes de uso de los indicadores correspondientes a la dimensión A: Crear culturas inclusivas. Con un * se señalan los indicadores con mayor uso.*



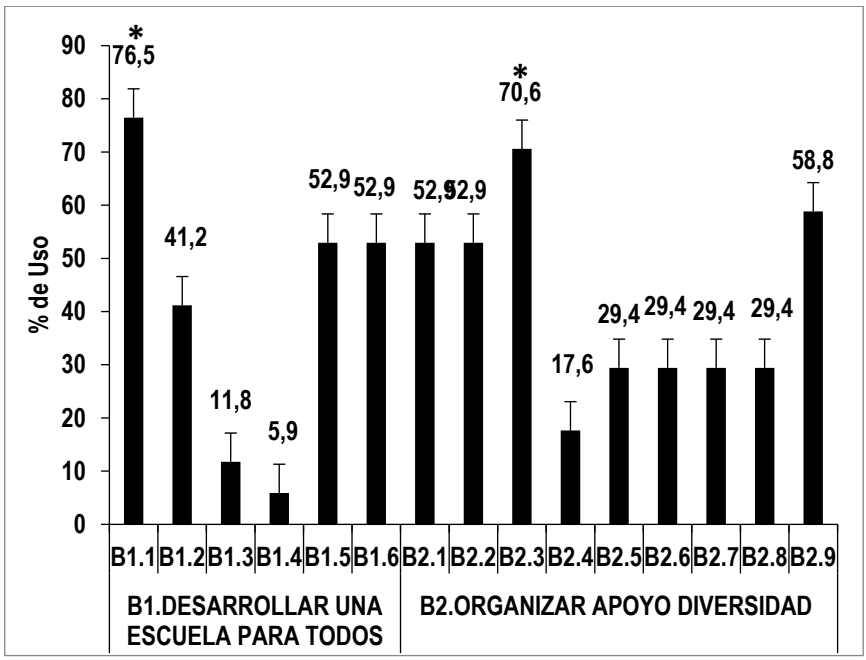
Fuente: Elaboración propia

Leyenda: A1.1 Todo el mundo merece sentirse acogido; A1.2 Los estudiantes se ayudan unos a otros; A1.3 Los profesores colaboran entre ellos; A1.4 El profesorado y el alumnado se tratan con respeto; A1.5 Existe colaboración entre el profesorado y las familias; A1.6 El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos; A1.7 Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro; A2.1 Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado; A2.2 El profesorado, los miembros del consejo

escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión; A2.3 El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"; A2.4 El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación; A2.4 El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol"; A2.5 El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro; A2.6 El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

En relación con la dimensión B, los indicadores que cuentan con una mayor representación son el B.1.1. referido a que los nombramientos y las promociones de los docentes son justas y B.2.3 que plantea que las políticas de *necesidades especiales* son políticas de inclusión, con una representación del 76,5% y 70,6%, respectivamente (gráfico 2). Mientras que los indicadores con una menor representación son el B.1.4 (el colegio elimina barreras arquitectónicas) y el B.1.3 (el centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad) con un 5,9 % y un 11,8%, respectivamente.

GRÁFICO 2. *Porcentajes de uso de los indicadores correspondientes a la dimensión B: Elaborar políticas Inclusivas. Con un * se señalan los indicadores con mayor uso.*

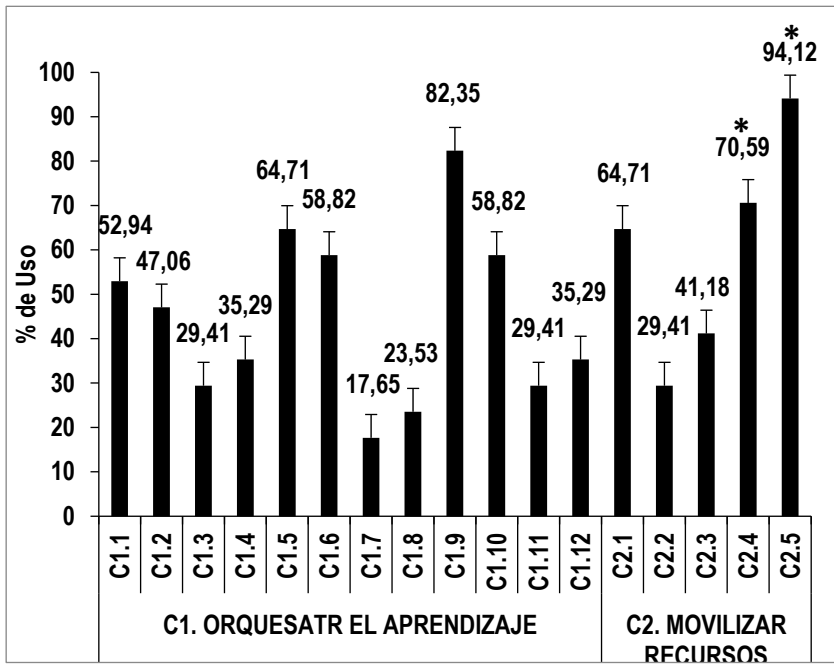


Fuente: Elaboración propia

Leyenda: B1.1 Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas; B1.2 Se ayudan a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro; B1.3 El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad; B1.4 El colegio elimina barreras arquitectónicas: B1.5 Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse; B1.6 El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado; B2.1 Se coordina todas las formas de apoyo; B2.2 Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado; B2.3 Las políticas de "necesidades especiales" son políticas de inclusión; B2.4 El Código de Prácticas se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos; B2.5 El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico; B2.6 Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico; B2.7 Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina; B2.8 Se ha reducido el absentismo escolar; B2.9 Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o "bullying".

Por último, respeto a la dimensión C, vinculada a Desarrollar Prácticas Inclusivas, la sección C.2 Movilizar Recursos, está presente en el 60% de las entrevistas siendo los indicadores C.2.4 (la diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje) y el indicador C.2.5 (el profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación) despuntan como los de mayor interés, con un 70,59% y un 94,12% de representación, respectivamente (gráfico 3). En cuanto a los indicadores que cuentan con una menor representación se encuentran el C.1.7 y el C.1.8, vinculados a la disciplina del aula basada en el respeto mutuo y el trabajo docente en colaboración, con unos porcentajes del 17,65% y del 23,53% respectivamente

GRÁFICO 3. *% de Uso de los indicadores correspondientes al área C: Desarrollar prácticas inclusivas. Con un * se señalan los indicadores con mayor uso.*



Fuente: Elaboración propia

Leyenda: C1.1 Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos; C1.2 La unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes; C1.3 Las unidades didácticas contribuyen a una mayor compresión de la diferencia; C1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje; C1.5 Los estudiantes aprenden de manera colaboradora; C1.6 La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes; C1.7 La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo; C1.8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración; C1.9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes C1.10 El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes; C1.11 Los " deberes para casa" contribuyen al aprendizaje de todos; C1.12 Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares; C2.1 Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión; C2.2 Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad; C2.3 La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente; C2.4 La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje; C2.5 El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

5. DISCUSIÓN

La selección por parte del alumnado de los indicadores anteriormente mencionados muestra la importancia que las y los futuros docentes dan al trabajo colaborativo entre el profesorado y la familia, el reconocimiento del trabajo como docente, la importancia de incorporar la inclusión en la política que rige el centro educativo. En cambio, en dichas entrevistas falta la incorporación de preguntas y su posterior el análisis sobre las instituciones involucradas, políticas de actuación o metodologías de aprendizaje empleadas en el aula para favorecer la inclusión.

Dichos resultados muestran que los y las maestras en formación conocen la necesidad de una escuela inclusiva. Entendiendo que la educación inclusiva parte de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno (Marchesi et al., 2003).

El equipo docente y las escuelas deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades a cualquier estudiante, pues todos tienen el mismo derecho a una educación de calidad, en convivencia y adaptada a sus propias necesidades (Alonso y Araoz, 2011).

Sin embargo, uno de los grandes escollos que se encuentra la educación actual para trabajar en entornos diversos son las políticas educativas que cada país pone en marcha en su territorio, y cómo perciben dichas políticas la diversidad en contextos sociopolíticos diferentes (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013). Según los resultados en el presente trabajo, las y los maestros en formación no dan importancia a las políticas implicadas en la inclusión debido a una falta de conocimiento de las mismas. Todo ello corrobora la falta de unidad en la creación de dichas políticas por parte de las instituciones que proporcionen principios básicos y claves metodológicas específicas para propiciar contextos educativos diversos.

Existe un creciente interés por hacer un seguimiento del impacto de las políticas públicas por parte de los organismo nacionales e internacionales (Martínez Nogueira, 2009). En este sentido se crean organismos específicos para tales fines y/o se asignan funciones evaluativas, tal es el

caso de la OCDE, UNESCO o en España el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). Estas evaluaciones cumplen tres funciones fundamentales: a)orientar la toma de decisiones políticas; b)conocer el impacto de las políticas en los centros educativos; y c)elaborar modelos teóricos que orienten las prácticas inclusivas a partir de los impactos contrastados en las políticas implementadas. En estas evaluaciones se ha concluido que las políticas de inclusión carecen de un cuerpo doctrinal sólido y sistematizado (Martínez Nogueira, 2009). La investigación sobre inclusión ha evolucionado trasladando el foco de atención del alumno al contexto concluyendo que no son tan importantes las condiciones y características de los alumnos cuanto la capacidad del centro educativo de acoger, valorar y responder a las diversas necesidades que plantea el alumnado, por lo tanto, los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa a un alumnado diverso (González Ramírez et al., 2015), y no al revés, y a la provisión de los apoyos que eventualmente un alumno/a pueda precisar, esta última visión es la que se debe fomentar en las y los maestros en formación con el fin de crear políticas inclusivas de trabajo efectivas en el centro educativo.

6. CONCLUSIONES

Al comienzo de la presentación del presente estudio, se hacía referencia al reto que supone la transformación de las escuelas en contextos verdaderamente inclusivos, aspecto que debe comenzar con la formación de las futuras maestras y maestros, y que en consecuencia, se pretende abordar desde el Proyecto Integrado del grado en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de Florida Universitària.

Tras el análisis de los instrumentos de recogida de información que ha diseñado el alumnado para el registro del nivel de inclusión de centros educativos reales, en primer lugar, resulta pertinente destacar que el presente estudio permite alcanzar los objetivos que se planteaban como punto de partida de la investigación. A lo largo de la propuesta se ha presentado una experiencia basada en el ABP (aprendizaje basado en proyectos) en los Grados de Magisterio para formar futuros docentes en la atención a la diversidad desde el paradigma de la escuela inclusiva.

Esta experiencia permite mostrar el modelo competencial que subyace al Proyecto Integrado de Florida Universitària, desarrollando los elementos esenciales del aprendizaje basado en proyectos descritos por el Buck Institut for Education (2015). Además, el proyecto presentado parte de la singularidad de vincular de manera aplicada estos elementos con la formación práctica del alumnado universitario. Para analizar el aspecto aplicado del proyecto se parte del análisis de la aplicación del *Index for inclusion* (Booth et. al., 2002) que ha permitido generar entrevistas que a su vez, permiten observar, los elementos, indicadores y dimensiones que las y los maestros en formación otorgan mayor importancia y del mismo modo, identificar aquellos aspectos que desde el proyecto se deben seguir trabajando porque el alunando no los considera relevantes para el análisis de la realidad de la inclusión de un centro educativo.

A tenor de los resultados obtenidos se puede concluir que, mediante el Aprendizaje por Proyectos Integrados, se establece una conexión directa entre la docencia universitaria con el contexto educativo real de las aulas de los centros educativos, en los cuales se han llevado a cabo las entrevistas y las actuaciones. Por ello, los proyectos se convierten en una oportunidad para la observación y la innovación docente puesto que contribuyen a diseñar nuevos ambientes de aprendizaje transdisciplinares más conectados con las necesidades reales de la sociedad actual y con el futuro profesional. Permiten generar nuevas formas de entender la escuela, más inclusivas, convivenciales e integradoras y resaltan la importancia del compromiso ético y de la educación en valores en la formación de futuros maestros y maestras. La secuencia de aprendizaje establecida para la formación de los y las maestras aporta una mirada hacia la inclusión basada en un análisis riguroso y aplicado que debe acompañar a los y las estudiantes del grado de educación hasta su inserción profesional en un centro educativo.

Sin embargo, los resultados que se presentan en este estudio quedan acotados a un contexto muy concreto y para incrementar su generalización sería necesaria la ampliación de las entrevistas analizadas a lo largo de diferentes cursos en los que se desarrolle este proyecto. Sin duda, los resultados son alentadores y suponen un estupendo punto de

partida, pero como línea de investigación futura se plantea, además de un estudio longitudinal que recoja resultados de diferentes ediciones del Proyecto Integrado, una comparativa con la concepción final del alumnado que termina el Proyecto sobre inclusión educativa y los elementos que contribuyen a fomentar la inclusión en los centros educativos, aspecto que supondría un punto de partida excelente para el desarrollo de los proyectos del siguiente curso del grado.

En resumen, aunque queda todavía un largo camino por recorrer para trabajar desde los centros educativos desde una perspectiva completamente inclusiva, y que existe una necesidad creciente de trabajar la inclusión y los elementos que la rodean desde la formación de las futuras maestras y maestros, se puede concluir que el presente trabajo aporta una experiencia innovadora sobre cómo incorporar esa formación y cómo relacionarla con la práctica educativa real. Es más, el presente estudio aporta evidencias para mejorar este proceso incidiendo en elementos notablemente importantes para la inclusión educativa, tal y como señala el *Index for Inclusion*, pero que el alumnado de segundo curso de los grados en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria no contemplan como puntos clave del análisis de la Inclusión. Son puntos estratégicos en los que fijarse para ampliar la comprensión del concepto de inclusión educativa del futuro profesorado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El proyecto integrado “Propuestas para una escuela inclusiva” se ha llevado a cabo en el segundo curso de los grados de Educción Infantil y Primaria gracias al trabajo y esfuerzo de todo el profesorado que ha integrado el claustro. Sin su apoyo e implicación no hubiese sido posible.

8. REFERENCIAS

Alonso, M.J. y Araoz, I. (2011). El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española. Ediciones Cinca.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Index for inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la inclusión educativa. CSIE

Booth, T. y Kingston, D. (2006). Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare. CSIE.

Ianes, D. (2015). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva. Erickson.

Galeana, L. (2014). Aprendizaje basado en proyectos. Investigación en educación a distancia. Revista Digital ceupromed,1-17. México: CIAM (Universidad de Colima). http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf [marzo 2018].

González-Gil, F., Gómez-Vela, M. y Jenaro, C. (2007). Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. CSIE. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf

González Ramírez, T., Colás Bravo, M. P., y Conde Jiménez, J. (2015). Evaluación de políticas inclusivas: una aportación metodológica. EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis. org, 4, 426-458. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/28490/EVALUACION%20DE%20POLITICAS%20INCLUSIVAS%20%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Larme, J., Margendoller, J. R., y Boss, S. (2015). Gold standard PBL: Essential project desing elements. Busck Institute for Education, 1-4

Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babio, M., Galán, M., Aguilera, M.J. y Pérez, E. (2003). Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Martínez Nogueira, R. (2009, 27-30 de octubre). La coherencia y la coordinación de las políticas públicas: aspectos conceptuales y experiencias. [ponencia] XIV Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Salvador de Bahía. Brasil. https://docplayer.es/69386664-La-coherencia-y-la-coordinacion-de-las-politicas-publicas-aspectos-conceptuales-y-experiencias-1.html

Rodrigo, F., Molines, S., y Gómez, C. B. (2019). Proyectos educativos integrados para el aprendizaje competencial de los maestros, en los grados superiores de educación. Análisis de una experiencia y primeros resultados de aprendizaje. Publicaciones, 49(1), 63–78. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9853

Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. REOP-Revista española de orientación y psicopedagogía, 24(2), 24-36.

Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E. Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos educativos, 5, 227-238. https://www.redined.mepsyd.es/xmlui/bitstream/handle/11162/47572/514-482-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

EDUCACIÓN INCLUSIVA: APROPIACIÓN QUE TRANSFORMA

MEMS. MARÍA ESTHER GARCÍA SALAS
Universidad de Colima, México.

1. INTRODUCCIÓN.

Al hablar de integración e inclusión, comúnmente se utilizan estos conceptos como sinónimos, ya que semánticamente tienen significados muy parecidos. No obstante, ambos términos representan realidades muy diferentes, aun cuando los dos vocablos tienen el mismo objetivo, el cual es la inserción de las personas con algún tipo de discapacidad o diversidad funcional en la sociedad y por supuesto en la escuela.

La educación inclusiva significa que todos los niños, niñas y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprendan juntos en las diversas instituciones educativas. Surge a partir de diversas reformas educativas que fortalecen el convencimiento del derecho a la educación, encaminadas a la búsqueda de una sociedad más justa. El presente estudio pretende mostrar el manejo que la administración saliente (2013-2021) dio a este tema en el Bachillerato N°2 de la Universidad de Colima, para complementar el proyecto que presentará la actual administración en su objetivo de ser una institución inclusiva.

En ese orden de ideas, el concepto de inclusión ha originado dudas y confusiones al momento de su utilización, por lo tanto es importante clarificar conceptualmente su significado y el entorno donde se utilizará, para poder avanzar en el desarrollo de prácticas inclusivas. Una de las principales confusiones ocurre entre integración escolar e inclusión educativa. En ese sentido, la UNESCO (2005) establece que "La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa

una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes" (p.14).

2. OBJETIVOS.

2.1. Objetivos generales.

Evaluar el manejo del programa de inclusión educativa en el Bachillerato N°2 de la Universidad de Colima durante la administración saliente (2013-2021) para la consolidación de alcances obtenidos.

2.2. Objetivos específicos

- Revisar el manejo del programa de inclusión educativa dentro del Bachillerato N°2 de la Universidad de Colima, periodo (2013-2021).
- Describir el proceso de inclusión educativa en el Bachillerato N°2 de la Universidad de Colima.
- Determinar el perfil del docente y nivel de capacitación que poseen en relación al manejo de la educación inclusiva.

3. METODOLOGÍA.

Esta investigación se ubica en un tipo descriptivo-explicativo, y muestra el proceso de la Universidad de Colima y el Bachillerato N°2 en el tema Educación Inclusiva.

La importancia del estudio radica en la necesidad de conocer los métodos, estrategias, protocolos y evaluaciones implementadas para la población con Necesidades Educativas Especiales en el Bachillerato N°2, complementando el proyecto que presentará la actual administración en materia de Educación Inclusiva.

El punto de partida de esta investigación es conocer la necesidad de discutir y solventar esta problemática de la falta de conocimiento y capacitación dentro del Bachillerato N°2 y lograr que las instituciones de

la Universidad de Colima acojan y valoren a todos los jóvenes en su diversidad, teniendo en cuenta las diferencias de género, sociales y culturales a la hora de programar y llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hay que precisar que tanto los administrativos, profesores e investigadores deben afrontar las realidades educativas, y uno de los retos, es poder atender a las poblaciones con limitaciones y brindarles las mismas oportunidades que a los demás. Es por ello que este estudio tendrá la finalidad de servir de apoyo a quienes se encuentren en el ámbito educativo, partiendo de la premisa de servir como estímulo de una reestructuración en los planes de mejoramiento institucional y estrategias didácticas, para evidenciar cambios positivos importantes al interior de las aulas de clase y de las comunidades educativas de la Universidad de Colima.

4. RESULTADOS.

El término inclusión ha sido una terminología que ha cobrado vida en los últimos años, sin embargo, en el ámbito educativo solo suele quedar escrito en una reforma, pues los docentes carecen de un conocimiento y aplicación de las prácticas incluyentes dentro del aula.

Dentro de la Universidad de Colima se tiene un camino largo por recorrer en el tema de adopción de la inclusión, ahora parte sólo con talleres de sensibilización para estudiantes y de capacitación para docentes, adecuaciones a algunas infraestructuras, etc. quedándose solamente en una universidad incluyente.

Fue corto el alcance obtenido de las actividades implementadas por CEDEFU en referencia al tema de inclusión. Partiendo de que en el Bachillerato N°2 se cuenta con una planta de 46 docentes y solo 13 han recibido capacitación en referencia al tema; los administrativos no presentaron participación.

Es necesario precisar que los administrativos, profesores e investigadores deben afrontar las realidades educativas, teniendo como reto conocer las situaciones que se presentan en el aula y actuar, brindándoles las

mismas oportunidades por medio de la capacitación y actualización profesional.

Es de vital importancia la realización de un programa universitario donde se pongan en manifiesto acciones y protocolos específicos en el tema de inclusión y que éste sea adoptado por al menos el 80% de la comunidad del Bachillerato N°2 (docentes, administrativos, estudiantes) que lo conozcan y se apropien de él con la intención de erradicar la exclusión educativa.

Como resultado se deduce la necesidad de establecer que el ejercicio de los derechos de cada grupo diverso y la creación de condiciones para el logro de sus aprendizajes depende de una educación diferenciada de calidad, así como de un proceso gradual y a largo plazo de generar condiciones para escuelas verdaderamente inclusivas. Esto implicaría el diseño de un modelo que considere la diversidad del sistema educativo, la formación inicial y continua de docentes para la inclusión especializada por grupos diferenciados, la infraestructura y el equipamiento adecuados, los materiales educativos diversificados y suficientes, así como una gestión escolar centrada en establecer los contextos académicos cotidianos para la atención educativa de la diversidad con calidad.

5. DISCUSIÓN.

Educación inclusiva en México.

Desde la antigüedad, la sociedad ha mostrado rechazo a todo aquello que consideraba fuera de lo normal. Se llegó al límite de que los padres preferían abandonar a los hijos que presentaban esas diferencias, pues los veían como una carga; en algunos otros casos, se llegó a implementar el infanticidio cuando se observaban anormalidades en las niñas y niños. Aquellos que por alguna razón salía a la luz pública, se les consideraba incapaces de sobrevivir acorde a las exigencias de la sociedad. Estas situaciones fueron unas de las principales causas de la creación de las primeras instituciones de asistencia.

Estudios demuestran que fue en el año 1774 cuando se fundó en México el Hospicio de Pobres, se creó con un espíritu caritativo, donde se

limitaban a darles protección y alimento a los y las niñas sin cobijo familiar "en los comienzos de su funcionamiento no se limitó a atender a ésta, sino a diferentes grupos sociales que requerían de un cuidado especial por el riesgo que representaban contra el orden social" (Padilla, 1998).

El Hospicio para Pobres tuvo mucha demanda, atendía a pobres, jóvenes delincuentes, mujeres embarazadas sin marido, niños y niñas abandonados, etc. situación que al ver descubierta el área de atención a los infantes que presentaban alguna limitación física o mental, orilló a la creación de las dos primeras escuelas especiales. "La atención a personas con requerimientos de educación especial se inicia en nuestro país en el siglo XIX con la creación de la Escuela Nacional de Sordos (1867), y la Escuela Nacional de Ciegos (1867), durante el gobierno del Licenciado Benito Juárez García". (Dirección de Educación especial, 2021).

La atención educativa para los estudiantes con alguna discapacidad, tal como lo afirma García et al (2008) "dio un gran paso al diferenciarla de la enfermedad y considerarla como una condición" misma que logró verse clasificada en: sensorial, motora e intelectual, permitiendo con ello avances en el diseño de estrategias y métodos de rehabilitación, como las pruebas psicométricas, principalmente de inteligencia.

El camino recorrido en materia de creación de escuelas especiales parecía tomar buen rumbo, ya que permitía atender las diferencias y demandas de los diversos sectores, pero a su vez, también colocó, involuntariamente, una situación de segregación, mostrando resultados negativos respecto a la integración laboral y social, situaciones que dieron pie al surgimiento del movimiento integracionista.

Las acciones integracionistas iniciaron en países escandinavos, extendiéndose hacia Estados Unidos, Canadá, Francia, España, Italia e Inglaterra. En México, la modalidad de integración educativa inició en el año 1993, pero fue hasta 2013 que la Secretaría de Educación Pública (SEP), integró distintos programas que atendía a una población diversa.

El concepto de inclusión nace en el ámbito de la educación especial y de las necesidades educativas especiales. Actualmente, constituye una

noción muy amplia que no está asociada solo a la educación para personas con discapacidad sino a otros ámbitos de la vida social. A nivel internacional, la inclusión inició la extensión de sus ámbitos de aplicación a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990, y del Foro Mundial sobre Educación de Dakar, Unesco (2000), donde se refirió a la educación para todas las personas, con especial interés en las que históricamente han padecido la exclusión de los sistemas educativos.

La inclusión vista desde instancias internacionales está orientada por documentos tales como las Directrices sobre políticas de inclusión en la educación, establecidas por la Unesco (2009), en las cuales plantea que la inclusión tiene como meta a alumnos vulnerables con especial interés en la diversidad socioeconómica y, en menor medida, sexual, religiosa, lingüística, étnica, además se establece que está presente en todos los sistemas educativos.

De igual manera, se ha establecido internacionalmente que la inclusión se fundamenta en un modelo donde toda la comunidad educativa y escolar está preparada para acoger la diversidad a través de un proceso socio comunitario, el cual es liderado por la escuela como institución predominante en la formación personal y profesional de los individuos con diversidad o no que conforman esa comunidad educativa.

Una de las metas establecidas por la Unesco es que todos aprendan en una misma escuela y en un mismo salón de clases. Se argumentan razones sociales y educativas de la inclusión, asociadas a la tolerancia, la no discriminación, la convivencia en la diversidad, la atención de las formas de aprendizaje diferenciadas de cada individuo, entre otras.

Así mismo, se establece una razón económica que rige el proceso de inclusión, ya que de acuerdo a este organismo, es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos, que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños.

En México, el tema de la inclusión ha sido asumido de forma contundente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para su incorporación en los planes, políticas y acciones de la Reforma Educativa. Entre

muchos aspectos, ello se evidencia en los discursos de funcionarios de la Dirección General de Educación Indígena, aunque sin apropiación de las figuras educativas.

En ese sentido, su utilización, desde las instancias internacionales se plantea como la alternativa a la educación intercultural bilingüe para la niñez indígena en educación básica, y de otros grupos vulnerables, como por ejemplo los niños de familias jornaleras migrantes, a través de un postulado básico: las escuelas de la modalidad general, que se perciben a futuro como las únicas, deben atender a todos los niños, sin subsistemas paralelos como el indígena.

La integración educativa permite una incorporación a la educación regular sin ningún tipo de discriminación, debido a sus limitaciones, reconociendo y haciendo efectivos sus derechos. Dicha integración está asociada al concepto de necesidades educativas especiales. Referente a ello expresa Brennan (1988) que:

> ...hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social, o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente (p. 36)

México se sumó, en 1992, al movimiento de integración, como servicio de apoyo a la educación regular, dando prioridad a las personas que presentaban discapacidad más que a las que tenían alguna necesidad educativa sin discapacidad. Fue en el periodo Salinista, donde quedó estipulado en el decreto plasmado en el Diario Oficial de la Federación (1993).

> ARTÍCULO 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.
>
> Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la

> satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.
>
> Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

En 2002, la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE) teniendo por objetivo que niños y jóvenes con necesidades educativas especiales reciban educación de calidad y hagan valer su derecho de incorporarse activamente a la sociedad.

Tal como lo afirma el PHINE (2013) "El PFEEIE es un programa federal que tiene como objetivo contribuir a que las escuelas públicas mejoren las condiciones para el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales". Dicho proyecto se encuentra organizado bajo las vertientes de servicios de apoyo, servicios escolarizados y servicios de orientación.

Es del programa PFEEIE de donde nace la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), donde su función es apoyar la integración de los alumnos con NEE con y sin discapacidad; denotando que los maestros regulares realizarán adecuaciones curriculares acorde a los niveles de los niños con esas problemáticas inmersos dentro de sus aulas con apoyo del grupo de USAER. Para los alumnos con necesidades muy severas se dispone de los Centros de Atención Múltiple (CAM).

Aun con los esfuerzos de las diversas reformas educativas en materia de inclusión, las aulas se han convertido en espacios de exclusión marcados por barreras relacionadas con las actitudes del profesorado, la formación de los y las docentes y las actitudes de los estudiantes ante sus compañeros y compañeras con (dis)capacidad. Razón que encamina a necesarias transformaciones en las culturas, las políticas y las prácticas de las instituciones (Booth y Ainscow, 2015), con el apoyo de políticas educativas coherentes con estos principios (Arnaiz, 2012).

Este enfoque de educación inclusiva pretende modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las

escuelas o instituciones educativas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los individuos con discapacidad, sin discapacidad o con diversidad funcional, de forma que todos tengan éxito en su proceso de aprendizaje y participen en igualdad de condiciones en él.

En este sentido, el objetivo principal de la inclusión es incorporar al sistema educativo flexibilidad e introducir las modificaciones necesarias para entregar a los alumnos las orientaciones y requerimientos que cada uno de ellos necesite, y así evitar que el alumno tenga que adaptarse al sistema, atendiendo a una actitud de aceptación, respeto y valoración por las diferencias.

No obstante, la consideración de la inclusión desde el contexto europeo y anglosajón, y su adopción por parte de autoridades educativas en México, ha ocurrido sin la contextualización requerida al llegar a un país diverso en lo cultural y lingüístico conformado por numerosos grupos autóctonos, y no eminentemente migrantes. De igual manera, la sustitución de la educación intercultural por educación inclusiva da muestras de significar una vuelta a la integración a un sistema general y único.

De igual manera, se inició una discusión sobre el concepto de integración escolar aplicado a personas con discapacidad, aunque no de manera exclusiva, el cual hace hincapié en un proceso individual de integración y adaptación a una comunidad escolar tradicional, sin estructuras rígidas en sus proyectos educativos, organización, funcionamiento y valoración. Aunque en el mundo anglosajón y europeo la educación inclusiva se ha consolidado como una opción de educación para todos, en contextos como el latinoamericano, y en específico el mexicano, la inclusión educativa sigue siendo considerado como un concepto todavía asociado en el imaginario de los sujetos educativos y a la atención educativa de alumnos con discapacidad, también llamada educación especial; esto, no obstante los esfuerzos gubernamentales para introducir el concepto ampliado de inclusión mediante políticas educativas y sectoriales, en particular desde la Reforma Educativa iniciada en 2013 en todo México.

5.1. Inclusión educativa en la Universidad de Colima

La Universidad de Colima (UdC) es una institución pública fundada el 16 de septiembre de 1940, con el nombre de Universidad Popular de Colima, la cual logra su autonomía en 1962. Actualmente cuenta con cinco delegaciones: Manzanillo, Tecomán, Colima, Coquimatlán y Villa de Álvarez, encargadas de la supervisión de los diversos planteles y dependencias distribuidas en el estado y que tiene a su mando.

Dentro de los programas que permiten organizar y detallar las estrategias dentro de la UdC, se ubica El Programa Institucional de Calidad de Vida el cual "da soporte transversal a los ejes académico y organizacional, y contempla todas aquellas estrategias que fortalecen las condiciones para una vida satisfactoria y saludable de la comunidad universitaria y la sociedad" (Hernández, 2021. La inclusión es un tema que se toma en esta directriz.

En las actividades desarrolladas en el periodo 2013-2021 en Universidad de Colima (UdC) se retomó el Programa Universitario de Inclusión Social, Informe de labores 2016 CEDEFU el cual se pudo en marcha desde el 2003 y en 2015 se transformó en el Programa Universitario de Atención a la Discapacidad "buscando fortalecer la construcción de espacios de respeto, tolerancia, paz y libres de violencia, y fomentar además la realización de prácticas inclusivas que permitan que todas las personas se integren, sin distingos, de mejor manera a la sociedad colimense". (Hernández, 2018). El tema de inclusión sólo se visualizó como sinónimo de discapacidad, del cual era responsable el Centro de Desarrollo de la Familia Universitaria (CEDEFU), mismo que integró en 2016 al programa Modernidad y discapacidad: asegurando la calidad en la educación para estudiantes con discapacidad (MUSE) bajo el propósito de asegurar la calidad de la educación en estudiantes con discapacidad.

Dentro de las acciones implementadas en el Programa Universitario de Atención a la Discapacidad del CEDEFU, en el periodo 2019-2020, se logró dar un acompañamiento en su proceso de admisión a la UdC a aspirantes que presentaban alguna discapacidad visual, motriz o de ceguera; en el programa MUSE se atendió a 36 estudiantes con alguna

discapacidad bajo el acompañamiento en tareas, desplazamiento seguro y apoyo por parte de los voluntarios participantes; El módulo de inclusión Universitaria "ofrece un espacio para que los estudiantes con discapacidad puedan realizar sus tareas y obtengan material de apoyo para sus clases, con la colaboración de voluntarios formados con el proyecto MUSE" (Hernández, 2021), sitio que fue inaugurado escasos 15 días antes de concluir el periodo administrativo referenciado.

Talleres como Inclusión en la discapacidad y el de Competencias para una Educación Inclusiva fueron acciones realizadas dentro del Programa de atención a la discapacidad; La actualización del Padrón Universitario de Discapacidad y el Ciclo de cine fue coordinado con personal de Instituto Colimense de Discapacidad INCODIS también fueron parte de este proyecto.

TABLA 1. *Programa Universitario de atención a la discapacidad.*

(PERIODO 2013-2020)			
Año	Actividad	Participantes	Beneficiarios
2015	Conferencia magistral: "Historia del éxito en el marco del día internacional de las personas con discapacidad"	Estudiantes del bachillerato N°1 y facultades de trabajo social, psicología y Ciencias de la Educación.	500 estudiantes
2016	Firma de convenio con la Beneficencia Pública del Gobierno del Estado de Colima para adquisición y donación de lentes y aparatos auditivos.	CEDEFU	Estudiantes y trabajadores universitarios
	Campaña de entrega de lentes, aparatos auditivos y bastones.	Optometristas de Canadá, Estados Unidos y el Estado de Colima.	100 estudiantes y 50 trabajadores.

	Presentación proyecto Internacional MUSE.	Funcionarios, docentes y estudiantes e la universidad de Colima.	Estudiantes con discapacidad.
2017	Puertas abiertas a la inclusión.	Estudiantes y docentes de los campus Manzanillo, Tecomán y Colima.	985 estudiantes.
	Logística de apoyo a aspirantes con discapacidad.	Colaboradores del CEDEFU y docentes.	Aspirantes con descapacidad.
	Convocatoria Voluntario MUSE	Colaboradores del CEDEFU y docentes.	Aspirantes con descapacidad.
	Curso-taller básico "Lengua de señas Mexicana"	Asociación Silente de Colima.	20 docentes y administrativos.
2018	Jornada de trabajo para la inclusión de personas con discapacidad en los procesos electorales.	Colaboradores de Instituto Nacional Electoral y el Instituto Electoral del Estado.	40 estudiantes y trabajadores universitarios con discapacidad.
2019	Firma de Convenio con la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.	Colaboradores de la Secretaría del Trabajo y Prevención Social y la Universidad de Colima.	Estudiantes con Discapacidad.
2020	Taller Básico de Competencias para una Educación Inclusiva.	Colaboradores del CEDEFU.	61 docentes de bachilleratos 9, 23 y Facultad de Lenguas Extranjeras.

5.2. Programa Universitario de atención a la discapacidad.

La Dirección General de Educación Media Superior de la Universidad de Colima es la encargada de "Asegurar la operación de los procesos para la planeación, la operación y la evaluación de los métodos, técnicas y mecanismos del proceso de enseñanza y aprendizaje que se realice en los planteles del nivel medio superior de la Universidad de Colima,

en consonancia con la normativa institucional y la legislación vigente en la materia", atienden a 37 planteles del nivel medio superior que en conjunto albergan a 14893 estudiantes.

Se pretende generar un proceso de reflexión colectiva respecto a la educación inclusiva, donde el principal objetivo es la integración de personas con necesidades especiales o diversidad funcional en las aulas regulares, donde predomine la aceptación y la negación al rechazo de estos individuos. Para ello es necesario reformular el actual proceso de integración y posicionarse con un nuevo enfoque teórico que siente las bases de esta nueva perspectiva social, inclusiva y colaborativa de la educación.

5.3. Bachillerato 2 y el tema de inclusión

Es en la Delegación 3, Colima, donde el Bachillerato N°2 ha estado en servicio durante 54 años, es uno de los planteles más grande del nivel medio de la Universidad de Colima; se ubica en el campus central y comparte instalaciones con los bachilleratos 1 y 3; Actualmente cuenta con una matrícula de 1091 estudiantes, 46 profesores, 11 administrativos y 4 encargados de servicios generales.

Es un plantel que se caracteriza por su participación en diversos programas y actividades extracurriculares ofertadas por la institución; se ha hecho presente en concursos, actividades educativas, culturales, de voluntariado, identidad universitaria y de inclusión universitaria.

En su participación dentro del programa de inclusión, el Bachillerato N°2 tiene reportado en su informe de labores 2020 la colaboración en cursos y talleres tal como lo muestra la siguiente tabla:

TABLA 2.

Programa de inclusión universitaria.			
Acciones realizadas	N° de participantes.		
	Estudiantes	Profesores	Administrativos
Participación en el Taller "Competencias para una Educación Inclusiva"	0	9	0
Participación en el Curso "Lenguaje de Señas"	0	1	0
Participación en el Diplomado "Educación para los Derechos Humanos"	0	1	0
Docente cursando Doctorado en Educación Inclusiva	0	1	0
Realización de una conferencia en el plantel sobre "Los niños y el autismo"	86	3	0
Participación en el Curso "Derechos Humanos de las Mujeres y Discriminación.	0	1	0

Fuente: Cuestionario Oficial Bachillerato 2, Informe 2020.

Para poder garantizar el derecho a una educación de calidad, como la marca la Universidad de Colima, los sistemas educativos requieren la adopción de un programa estandarizado de inclusión, que contemple desde el conocimiento, apropiación, capacitación, operatividad y evaluación de los resultados, con el propósito de contribuir a mejorar la calidad docente, garantizando que quienes llegan a la escuela permanezcan en ella y desarrollen todas sus capacidades en una perspectiva de equidad y calidad que valide una educación inclusiva en el Bachillerato N°2.

Para poder dar validez a un real programa de Educación Inclusiva es necesaria la capacitación de los docentes en este rubro.

La formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años (Vaillant, 2009). Existe consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los profesores. Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que creen, pueden hacer y hacen en su labor diaria como docentes.

Otro aspecto relevante en la formación de docentes es la definición de estándares, tanto para su formación inicial como para evaluar su desempeño.

Un docente formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica "Los postulados de la pedagogía activa apropiados a partir de los grandes pedagogos" (Calvo, 1998). Además de los diversos cursos y certificaciones adquiridas al enfoque educativo por medio del docente, se busca que llegue a la practicidad dentro del grupo, con la finalidad de ser más crítico y analítico de las situaciones que se presentan dentro del aula, para poder validar necesidades y solventar problemáticas dentro de los espacios de enseñanza-aprendizaje y formar a partir de propuestas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los jóvenes.

No es fácil formar docentes para la inclusión educativa, sin embargo, existen experiencias que nos inspiran en la toma de decisiones de política educativa. La mayor dificultad es hacer de la inclusión educativa una política Institucional que coadyuve a cumplir el derecho a una educación de calidad para todos. Y esta meta pasa por la atención a las desventajas actuales y anteriores, que marcan la condición de vulnerabilidad de muchos jóvenes de nuestra Institución.

La formación de docentes para la inclusión educativa debe trascender a globalizar los programas de la formación continua, que privilegien el acompañamiento a las prácticas docentes en los diversos contextos de los que será partícipe. Igualmente, requieren procesos de

sistematización de experiencias en áreas de develar "lecciones aprendidas" que pueden traducirse en recomendaciones para la formación de estos.

La formación de docentes para la inclusión educativa requiere la convocatoria a múltiples sectores sociales con el objeto de ofrecer programas que atiendan el amplio espectro de posibilidades para desarrollar todas las capacidades que exige la educación para el desarrollo humano. En este orden de ideas se hace necesario que el docente conozca ampliamente los contextos en los que lleva a cabo su labor y tenga las competencias didácticas para que el proceso educativo desarrolle plenamente las capacidades humanas de sus estudiantes.

Es necesario que los liderazgos del Bachillerato N°2 apliquen estrategias motivadoras y constantes para que la totalidad del colectivo docente se involucre en la capacitación del rubro de educación inclusiva, para trabajar en específico con el slogan que marca nuestra máxima autoridad universitaria pregonado por nuestro actual rector Cristian Torres Ortiz (2021) "Pertinencia que transforma".

6. CONCLUSIONES.

Es importante resaltar que al hablar de educación especial, existe un gran número de implicaciones para caracterizar poblaciones escolares diversas, así, al vislumbrar que el paradigma de la inclusión se sustenta en la idea de que un sistema educativo único puede atender a la diversidad de niños y niñas mexicanos, ello implica que sin importar sus diferencias, la inclusión alcanza tanto a niñas y niños mexicanos con derechos específicos derivados de sus identidades (étnicas, lingüísticas, entre otras) como a niños y niñas que demandan condiciones específicas para el logro del aprendizaje, con alguna discapacidad, auditiva, visual, mental, física, como a niños migrantes.

En ese sentido, la Universidad de Colima, al igual que muchas instancias educativas, necesitará replantear el Programa de Inclusión Social, tendrá que ver más allá de la asociación con una discapacidad para poder lograr la verdadera inclusión educativa y solventar así las barreras para el aprendizaje que se presentan constantemente.

Al no seguir un protocolo estandarizado del Programa de inclusión social en las dependencias de la Universidad de Colima se presentan carencia en el manejo de diversas situaciones de las que son partícipes personas con Necesidad Educativa Especial.

Hasta el año 2021, El programa de Inclusión social de la Universidad de Colima sólo se centró en jóvenes que mostraban una discapacidad, dejando al lado a los que presentan Necesidades Educativas Especiales. La falta de formación de algunos docentes, en función de los procesos pedagógicos y didácticos, limitó la atención a la población discapacitada dando incumplimiento al programa de Inclusión Social de la Universidad de Colima.

La inclusión educativa resultará ser un compromiso social, familiar y personal del individuo que tendrá que adaptarse a la nueva dinámica de inclusión, con el objetivo de mirar al cambio como un reto de incluir y no de excluir, de apoyar a estudiantes en situación de vulnerabilidad para lograr las condiciones de equidad y se lleguen a lograr los objetivos de cada ser humano.

La actual consideración de la inclusión en el ámbito mexicano, sin establecer las condiciones complejas para su concreción procesual y continua, supone retrocesos que hasta el momento no han sido explorados ni evidenciados lo suficientemente suficiente. De allí, que los significados de la inclusión como paradigma de atención educativa a la diversidad y sus implicaciones para el ejercicio de los derechos de los niños a una educación culturalmente pertinente, son escenarios de análisis de la investigación educativa y para la incidencia política a partir de sus hallazgos.

De este planteamiento surge la necesidad de cambiar la perspectiva de separar la educación general y la educación especial, por el contrario, deben unificarse y generar un trabajo colaborativo para lograr los principios de una educación para todos los individuos. De esa manera se puede tratar a la diversidad a través de un conjunto de recursos tanto humanos como materiales, acogiendo pedagógicamente las necesidades educativas que presenten los estudiantes en la educación regular, al

igual que aquellos que requieren tratamiento especial en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante resaltar la necesidad de políticas educativas con enfoque de derechos que emanan tanto de la normativa internacional como también de la legislación nacional que reconoce derechos específicos para los pueblos, el ejercicio de esos derechos es posible solo con una política educativa congruente, basada en la equidad y el respeto a la diversidad cultural y personal e individual que distingue al país y sus ciudadanos.

De acuerdo a estas consideraciones se establece que la educación es un derecho de todos para el desarrollo humano, personal y profesional, donde se consideren las potencialidades individuales y colectivas, además del derecho a una sociedad más justa e igualitaria, se hace necesario indagar sobre la aplicación de estos principios en las aulas escolares, y de esta forma favorecer mejoras y propuestas que permitan a los individuos una formación más justa y equitativa, donde se fomente como principio rector una educación más inclusiva. Así, entonces, la escuela se constituye como un espacio de inclusión social, donde interactúan y comparten distintas personas que aprenden juntos a respetar y valorar la diversidad, e igualmente las características individuales, sociales y culturales propias de cada grupo social que integra ese escenario determinado.

Tal como México ha pasado por cambios en propuestas educativas implementadas por diversas administraciones, la Universidad de Colima no escapó de ello. La administración saliente inició el programa MUSE cuyo propósito fue asegurar la calidad de la educación en estudiantes con discapacidad. La administración entrante activará el programa ENTENDER, donde el actual rector Ortiz (2021), manifiesta “Es nuestro compromiso con los estudiantes que, por tener dislexia, déficit de atención, hiperactividad o alguna condición dentro del espectro autista, sufren la incomprensión de las personas que los rodean, incluidos, por supuesto, sus profesores”

La nueva administración tendrá que visualizar la necesidad de un cambio en el plan de estudios y un Programa Institucional de Inclusión

Educativa basados en una gestión centrada en la enseñanza colaborativa para esta población con limitaciones, ya que la carencia de un programa adecuado (directivo-administrativo-docente-alumno-padre de familia y su realimentación) conlleva a exigir que se brinden las garantías necesarias para enfrentar dicha dificultad didáctica. Trabajar en conjunto, con ética y responsabilidad, cumpliendo con parámetros establecidos en el precitado Programa de Inclusión Educativa de la Universidad de Colima, la hará una institución inclusiva y no excluyente de alumnos con NEE.

8. REFERENCIAS.

Arnaiz, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo*. Educación Siglo XXI, 30 (1), 25-44.

Artículo 41. Diario Oficial de la Federación de México, México, 13 de julio de 1993. Recuperado de URL: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993

Booth, T., Ainscow, M., (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol [Índice para Inclusión: desarrollo de aprendizaje y participación en escuelas.*]. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth, T., y Ainscow.M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM

Brennan, W.K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales.* Madrid: Siglo XXI.

Calvo, G. Ortiz, A. & Sepúlveda, E. (2009). *La Escuela Busca al Niño. Medellín (Colombia)*. Madrid: Fundación

Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

De Asís, R. (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Universidad Carlos III.

Figueredo. E., (2019). *Progresión de aprendizajes básicos. Una perspectiva ontogénica*. II Edición Ediciones Pronos.

García, I. (2015). *Integración educativa o educación inclusiva, ¿qué conviene a México?* Cátedra CUMEX de Psicología. En A. García y O. Cruz (2015). Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea. Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Hernández, E. (marzo de 2018). *La Educación con Responsabilidad Social como Marco para una Educación Inclusiva de Calidad*. Conferencia internacional Planificación para una Educación Inclusiva. Conferencia llevada en la Universidad de Colima, Colima.

Trad.Cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed. rev.) [Índice para inclusion: desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas (3era edición)] Bristol: CSIE

Rojas, C., & Vera, N. (Agosto de 2013). ABMS (Automatic BLAST for Massive Sequencing) [ABMS (Ráfaga Automatica para Secuencia Masiva. En H. Castillo (Presidencia), 2° Congreso Colombiano de Biologia Computacional y Bioinformática CCBCOL. Congreso llevado a cabo en Manizales, Colombia.

Unesco (2009). *Directrices para la inclusión en educación. París.*

Unesco (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All -Meeting our Collective Commitments*. París. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf [Links]

Vaillant, D. (2007). *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica.* en *Revista Pensamiento*

Educativo, vol.41, n.2, 2007, pp.207-22. Disponible en http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf [Accedido en agosto de 2010].

DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE LOS CLÁSICOS DE LA LITERATURA Y EL CINE EMPLEADOS EN EL AULA[170]

TATIANA JORDÁ FABRA
Universidad Internacional de Valencia

VERÓNICA MÁS GARCÍA
Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La sempiterna discusión entre la importancia de leer a los clásicos durante el periodo de educación secundaria obligatoria y bachillerato se zanja para nosotros con la célebre y feliz expresión de Ítalo Calvino: "leer a los clásicos es mejor que no leer a los clásicos" (1997, p 20). Volvemos a ellos una y otra vez porque lo *clásico* es aquello que «ha soportado el paso del tiempo y que es compartido y admirado por generaciones muy distantes en el transcurso de los años» (Quiles, Palmer y Rosal, 2015).

El currículum de Educación Secundaria y Bachillerato prescribe el estudio de los autores clásicos representativos de cada periodo y se atreve, además, a dar algunos títulos o autores dentro de sus contenidos. Además, hay consenso por parte de las diferentes instituciones sobre quienes conforman esa nómina de autores tan rígida que todavía cuesta nutrir con nombres de escritoras en femenino, que siguen siendo poco leídas y estudiadas. Las editoriales, por su parte, proporcionan catálogos de lecturas de clásicos hispánicos y de la literatura universal, entre los

[170] Este trabajo se ha realizado al amparo del Proyecto de investigación "Laboratorio de Innovación eDocente de Artes y Humanidades" (LIDAH) (PII2020_18), subvencionado por la Universidad Internacional de Valencia (VIU).

que se repiten los nombres de Cervantes, Zorrilla o Lorca, siendo la única mujer que suele aparecer Emilia Pardo Bazán.

Por otra parte, creemos que las distintas asignaturas deben trabajar también los valores y creemos que el aula de Lengua y Literatura resulta muy adecuada para ello. De hecho, el currículum también recoge la necesidad de trabajar los valores inclusivos.

Y merece la pena acercarse un poco más a la legislación para aproximarnos mejor al tratamiento que se realiza de estos contenidos y comprender lo que se espera de la enseñanza secundaria.

Comenzaremos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). En dichos documentos, el término *inclusión* aparece dos veces, aunque no como contenido específico sino de manera general para garantizar la equidad, la inclusión educativa y la igualdad de derechos y oportunidades. En ambos casos este término se vincula a la discriminación como medio a través del cual se asegurará esa "no discriminación".

Por otra parte, la palabra *diversidad* aparece en tres ocasiones, aunque también de manera muy general. Se recoge este concepto como forma de atender a toda la tipología de alumnado, en función de sus cualidades, habilidades, expectativas, así como la diversidad de opiniones y las posibilidades de creación de redes de apoyo compartido y espacios de reflexión.

Así mismo, aparece también que "en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social" (p.40).

Por otra parte, en la LOMLOE se incluyen términos como *inclusión* y *diversidad*, aunque tampoco como contenido sino como reconocimiento de todas las diversidades y personas existentes (alumnado) y para la atención al alumnado Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Lo que sí resulta muy interesante es el trabajo de la *interculturalidad*, en lo que respecta a la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. Es la primera vez en la que una idea de estas características consta como protagonista, como elemento positivo y subrayable. De hecho, en el artículo 9 sobre programas de cooperación territorial, se refiere a esta cuestión:

> El Ministerio competente en materia de educación promoverá programas de cooperación territorial con el fin de alcanzar los objetivos educativos de carácter general referidos al alumnado, profesorado y centros, reforzar las competencias de los estudiantes, favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas, así como contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de desigualdades (p.15).

Finalmente, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, también nos conducirá a algunas conclusiones interesantes y ya presenta mayor concreción. Por ejemplo, en algunos de los contenidos, como el bloque 1.1 se habla de *diversidad cultural*, referida al período de la Dictadura Franquista (Historia de España).

Además, a diferencia de la LOMCE, sí aparecen los términos *racismo* y *xenofobia* como parte de los contenidos:

> La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico (p.6).

La segunda vez se especifica como estándar de aprendizaje, de valores éticos, en el bloque 5. Los valores éticos, el Derecho, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y otros tratados internacionales sobre derechos humanos: "Los Derechos civiles, destacando los problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia de género y la existencia de actitudes

como: la homofobia, el racismo, la xenofobia, el acoso laboral y escolar, etc". (p.372).

Entendemos, pues, que la permeabilidad de la ley respecto a los problemas de este orden es cada vez mayor y que la sensibilización social ocupa un puesto más importante en la educación. No obstante, la LOMLOE todavía está pendiente de implementación y, por lo tanto, desconocemos cómo se concretará en las diferentes comunidades autónomas. El punto de partida se acerca más a una educación comprometida y sensible, aunque habrá que esperar a su desarrollo.

Una ley que busca sensibilizar y despertar conciencias representa una sociedad que adolece de ciertos problemas pendientes de solución, una sociedad que rechaza (al menos aparentemente) la violencia y ciertos valores desfasados basados en la desigualdad y la injusticia. Y esto produce, sin duda, un problema a la hora de leer a nuestros clásicos en las cada vez más sensibles aulas del S.XXI, ya que es difícil que la ideología de los autores medievales o siglodoristas atienda a la igualdad entre hombres y mujeres o se muestre respetuosa con la diversidad cultural o racial.

Este hecho —sumado a la antipatía que despiertan algunos de nuestros autores imperecederos por su enorme complejidad— lleva a que desde muchas aulas se limite su lectura por considerar los textos políticamente incorrectos o, como poco, incómodos.

Sin embargo, entendemos que el propio paradigma actual de enseñanza reflejado en un currículum que ha pasado de la *instrucción de la literatura* a la *educación literaria* nos da las bases para continuar leyendo —y utilizando— a los clásicos. Si asumimos que el profesor de literatura es un guía, este debe actuar como facilitador de las claves socioculturales para comprender obras con un alto grado de inaccesibilidad desde una lectura directa y solitaria. Por supuesto, estas deben incluir la explicación de los códigos socioculturales en los que se produjeron, así como el fomento de una lectura crítica que los actualice y acerque a la sensibilidad del lector. ¿Puede aplaudirse el antisemitismo de Quevedo? Por supuesto que no, pero puede explicarse y emplearse para comprender la historia del conflicto y su desarrollo en el arte.

Por su parte, *El Alcalde Zalamea* (Calderón, 1636) o *El Lazarillo de Tormes* (Anónimo, 1554) podrían ser útiles para introducir el concepto de *pureza de sangre* como detonante de conductas hostiles basadas en sentimientos de superioridad étnica muy presentes en la actualidad. La xenofobia, el racismo y los conflictos derivados de los movimientos migratorios forman parte de nuestra sociedad y, por lo tanto, la temática de estas obras sigue vigente.

Así pues, nuestro profesorado se va alejando de los clásicos o, al menos, los compagina con autores o géneros artísticos más accesibles y de impecable corrección ideológica, y aunque esta huída hacia delante nos parezca lícita, es muy importante analizar escrupulosamente también estos nuevos materiales. Sin duda, muchas de nuestras obras imperecederas cuentan con la presencia de prejuicios y, por ejemplo, los *tipos* del teatro renacentista o barroco (e.g. las figuras del *Judío*, el *Negro* o el *Moro*) son el claro reflejo de la simplificación y etiquetado de la sociedad del momento. No obstante, cabría preguntarse si la construcción identitaria ofrecida desde las obras literarias y cinematográficas contemporáneas empleadas en las aulas no incurre en errores similares. El abuso sistemático del mismo esquema de muchas películas sobre racismo acaba por presentar personajes planos como protagonistas de conflictos que no sorprenden ni emocionan. ¿Se está llegando a la estilización o esquematización de unos personajes tópicos, poco complejos y, por lo tanto, poco humanos? ¿Cómo empatizar con situaciones que no conmueven por su previsibilidad y falta de realismo?

En otro orden de cosas, también habría que cuestionar si la evidente menor aparición en nuestro corpus de protagonistas de orígenes distintos al prototipo de occidental, blanco y cristiano contribuye a perpetuar la discriminación. Sin duda, largometrajes como *Green Book* (Farrelly, 2018) o *Gran Torino* (Eastwood, 2008) atienden a la necesidad de reflexión sobre los conflictos raciales, pero cabe analizar si hay tantos héroes o heroínas de origen hispano, africano o asiático en películas o novelas de temática general.

Se hace patente, pues, que la discusión sobre el canon literario y audiovisual de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato va más allá de la continuidad de los clásicos por su prestigio y valor estético, ya

que creemos que realmente pueden ayudarnos a comprender las enfermedades sociales que se han perpetuado a lo largo de los siglos. Por ello, nos proponemos detectar posibles mejoras en el corpus de obras más empleadas como materiales de trabajo contra el racismo o la discriminación y ofrecer una propuesta de mejora de la praxis docente a la hora de escoger dichos materiales y trabajarlos junto a algunas de las lecturas más adecuadas para el mismo fin.

2. OBJETIVOS

- Plantear un enfoque docente que fomente la lectura de la literatura clásica y el trabajo de los valores de diversidad e integración.
- Proponer un canon de obras literarias y cinematográficas para el aula de literatura.
- Establecer parámetros de análisis de obras literarias y películas para la evaluación de su idoneidad.

3. METODOLOGÍA

Como indicábamos unas líneas más arriba, se hace imprescindible patente revisar la metodología de trabajo en el aula de Literatura para proporcionar una educación literaria completa y que se ajuste también al desarrollo de una conciencia crítica por parte del alumnado. Para ello, creemos fundamental afrontar esta reforma desde dos ejes:

- La reelaboración del canon de aula.
- El establecimiento de un enfoque didáctico más social en el aula de Lengua y Literatura española.

El enfoque didáctico del que partimos en este trabajo tiene como base el estudio comparado entre los temas desarrollados en los clásicos de la literatura y el cine actual. A partir del mismo, se espera cubrir los objetivos de actualizar los clásicos, fomentar la lectura y trabajar los valores establecidos en el currículum.

Entendemos que la larga tradición de utilizar el cine para ilustrar los temas tratados en la literatura sigue funcionando (más si cabe) en una época que venera y necesita el soporte audiovisual para mantener la atención del receptor. Además, su estudio comparado viene dado y avalado por el itinerario curricular ya desde el primer curso. La Conselleria d'Educació, Cultura i Esport y Formación Profesional, en la Concreción del Currículum de ESO y Bachillerato en la materia de lengua Castellana y Literatura, recoge que:

> Conexión entre la literatura y el resto de las artes (música, pintura, cine, etc.) relacionando obras, personajes y temas universales: el espacio de los mitos, el amor y la literatura, héroes y antihéroes, el juego literario y la vanguardia. Pervivencia y evolución de personajes-tipo, temas y formas a partir de la comparación de obras de toda la historia de la cultura. (p.14)

La relación entre cine y literatura es perfecta para comprender ambos lenguajes y para entender cómo se manifiestan en los mismos las realidades y sus conflictos. Autores como Clerc (1983) o Gago (2004) ya han incidido en esta interesante relación. No obstante, su estudio o comparativa no debe limitarse a la temática, sino también a las características de los autores que se estudian, a los personajes elaborados, al espacio, el tiempo, el género, al elenco de actores y un largo etcétera. Es decir, el cine, al igual que la literatura, nos cuenta historias y a veces nos cuenta mucho más a través de la construcción y producción de dichas historias. El punto de vista del director, la raza de los actores o el registro de los personajes nos dirán tanto acerca del contexto en el que se crea la obra como la propia ficción elaborada.

Hay gran consenso por parte de la crítica al valorar de forma muy positiva el cine como valiosa herramienta para el aprendizaje de distintas materias en todos los niveles educativos incluido el ámbito universitario (Marcos, 2010; Reia, 2005; Svensson, 2013; Alba, 2007; Pulido, 2016). De hecho, hay también literatura sobre la enseñanza concreta del cine y literatura (Álvarez y Morán, 2016) y trabajos más específicos sobre la enseñanza de la literatura áurea (Bass y Greer, 2006 y Ramos, 2015) o la literatura universal (Echazarreta y Romea, 2006).

Por otro lado, algunos autores como Cabero (2003), Martínez-Salanova (2001) o Gutiérrez-Bueno y Molina-García (2019) ya plantean la utilidad del séptimo arte para educar en valores, más concretamente para trabajar la diversidad cultural.

Estamos de acuerdo con Ruiz (1994), que justifica el uso didáctico del cine en los siguientes supuestos (p.78):

- Cuando el objeto de estudio presente cualidades ocultas, sólo manifiestas en su relación con los demás.
- Cuando se tome como objetivo el reconocimiento, imitación o crítica reflexiva de modelos y valores.
- Cuando el objetivo lo constituya un tipo de aprendizaje de identificación visual.

Esta metodología, pues, tiene como base el análisis comparativo de la representación literaria y artística de temas, motivos, personajes míticos y estereotipos sociales, raciales o nacionales. Hunde sus raíces en la tematología, que, si bien surge de la Literatura Comparada y ha sido discutida por parte de la crítica, creemos que puede sernos muy útil para la comprensión de los clásicos, pero también para acercar a los alumnos al cine y para trabajar los valores sociales. Así, en palabras de Troisi (2020):

> Para Bernheimer (1995) lo que se pretende de la práctica profesional del campo de la Literatura Comparada, se puede identificar actualmente con una línea de pensamiento donde el espacio de la comparación comprende productos artísticos estudiados por diferentes diciplinas, o sea, entre construcciones culturales de estas distintas disciplinas; o, también, entre las tradiciones occidentales y no occidentales; entre el contacto pre y poscolonial de los pueblos colonizados; entre las construcciones de género definidas como masculina o femenina; entre la orientación heterosexual y homosexual; entre lo racial y étnico; entre una articulación hermenéutica del significado y el análisis concreto de las maneras formales y otros muchos aspectos (p.589).

No entraremos en la extensa discusión que se produce en el área de la Literatura Comparada en referencia a la posibilidad de una poética comparada entre literatura y cine, ya que no es este el lugar. Sin

embargo, nos parece que sí es posible y útil establecer elementos de comparación a nivel de temática y de las más básicas estructuras comunicativas y artísticas. Existen precedentes del análisis comparado que han dado como resultado excelentes trabajos en los que se aprecia el desarrollo y contemporaneidad del género al hallarlo en otras disciplinas artísticas y ejes cronológicos. Es el caso del estudio de Cuenca (2004), quien establece la conexión entre *El Lazarillo* y la película *Nueve reinas* y realiza un inteligente acercamiento a los puntos de conexión de ambas sociedades y a los mecanismos de representación de sus conflictos.

Para nuestro análisis, nos apoyamos también de forma muy básica en Schmeling (1984), que plantea los siguientes criterios dentro del enfoque literario para asumir las posturas de investigación en cuanto al análisis comparativo de textos literarios:

- Criterio espacial: modelo que comunica a las literaturas nacionales entre sí, con sus rasgos específicos y diferenciales pero que también rescata sus afinidades y elementos comunes.

- Criterio temporal: atiende el diálogo entre estructuras recurrentes o fundamentales que se dan en distintas literaturas a lo largo del tiempo, por un lado, y, por otro el cambio, la evolución, la historicidad necesaria y deseable de la literatura y la sociedad.

- Criterio disciplinario: la literatura comparada es el arte metódico, por la búsqueda de lazos de analogía, de parentesco y de influencia, de aproximar la literatura a otros dominios de la expresión o del conocimiento, o bien los hechos y los textos literarios entre sí, distantes o no en el tiempo o en espacio, a condición de que ellos pertenezcan a diversas lenguas y diversas culturas y formen parte de una misma tradición, a fin de mejor describirlas, comprenderlas y apreciarlas.

De este modo, se plantean los siguientes pasos en nuestro estudio:

- 1º Establecimiento del canon literario de aula: Se analizarán y escogerán las obras en base al currículum y a la relevancia

sociocultural de temáticas relacionadas con la diversidad y la tolerancia.

- 2º Establecimiento del canon audiovisual: Se analizarán y escogerán películas en base a la misma temática y a su potencial didáctico acorde con la rúbrica elaborada.
- 3º Estudio comparado de los temas sociales en los clásicos de la literatura y el cine actual.

El estudio comparado propuesto se basa en un análisis sistemático de distintas obras literarias y cinematográficas desde la estructura básica del análisis textual. A saber:

- Tema principal y secundario
- Contexto sociohistórico
- Modo-tono (género, subgénero)
- Personajes (caracterización) y actores (caracterización)
- Espacio/tiempo
- Acción
- Estructura

4. RESULTADOS

4.1. Hacia un corpus literario clásico y social

Aunque la nómina de autores trabajados en el 2º ciclo de ESO es más amplia, nos centramos aquí en recoger el corpus de obras clásicas anteriores al siglo XX más ofertadas por las editoriales y que más atención reciben en las diferentes plataformas de recursos. Además, hemos considerado oportuno incluir títulos escritos por mujeres, pese a que no aparezcan en el currículum ni suelan ofertarse por las editoriales. Estas únicamente tienen en consideración a Emilia Pardo Bazán, aunque el resto de autoras sea también relevante y pueda emplearse tanto para el

trabajo de los valores como para la mejor comprensión de la historia literaria.

Consideramos que algunas de estas obras suelen sustituirse por otras contemporáneas por los motivos comentados anteriormente o que se leen de modo más superficial y desconectado de la realidad.

1. *El Cantar del Mío Cid*
2. *La Celestina* (Fernando de Rojas)
3. *Poesía renacentista y Barroca: Quevedo y Góngora.*
4. *El Lazarillo de Tormes* (Anónima)
5. *Cristalián de España* (Beatriz Bernal)
6. *Valor, agravio y mujer* (Ana Caro)
7. *Ali-Bek* (María Rosa Gálvez)
8. *La dama boba* (Lope de Vega)
9. *El Alcalde de Zalamea* (Calderón de la Barca)
10. *Novelas ejemplares* (Cervantes)
11. *Don Quijote* (Cervantes)
12. *Don Álvaro o La fuerza del sino* (Duque de Rivas)
13. *La Regenta* (Leopoldo Alas "Clarín")
14. *Marianela* (Benito Pérez Galdós)
15. *Rimas y leyendas* (Gustavo Adolfo Bécquer)
16. *Los pazos de Ulloa* (Emilia Pardo Bazán)
17. *Sab* (Gertrudis Gómez de Avellaneda)

Las temáticas que pueden trabajarse a partir de su lectura, son algunas como: la emigración, el racismo, la pobreza, la desigualdad, el sexismo, la violencia de género, el abuso sexual, los conflictos culturales, la homofobia, el antisemitismo o la prostitución. Todos ellos tienen su correlato en la sociedad actual y, por lo tanto, siguen vigentes. Además, en algunos casos, los desenlaces de las obras son sorprendentes y bastante más transgresores que muchas historias actuales. La Celestina, por ejemplo, hace gala de un cruel final que incluso hoy es objeto de debate y sorpresa.

La mayor parte de estas obras presentan protagonistas marginados y marginales, que son penalizados por su procedencia o actitud. En un contexto de desigualdad, conflictos bélicos o simplemente injusticia,

dichos personajes nos muestran sus diversas cualidades (positivas y negativas), que les llevarán al sufrimiento o a la consecución de sus objetivos.

4.2. El corpus cinematográfico

4.2.1. Películas con mayor acogida

Respecto a las películas más vistas en estos cursos para tratar temas como el racismo o la exclusión, se ha recurrido a las plataformas online de recursos más utilizadas por los profesores como Blogtiching o Educación 3.0. Se trata de espacios web recomendados en las plataformas oficiales de las distintas consejerías de educación de las comunidades autónomas.

1. *Invictus* (Clint Eastwood, 2009)
2. *Gran Torino* (Clint Eastwood, 2008)
3. *Arde Mississipi* (Alan Parker. 1988)
4. *12 años de esclavitud* (Steve McQueen, 2013)
5. *Criadas y señoras* (Tate Taylor, 2011)
6. *La lista de Schindler* (Steven Spielberg, 1993)
7. *American history* (Tony Kaye, 1998)
8. *Adivina quién viene a cenar* (Stanley Kramer, 1967)
9. *Matar un ruiseñor* (Robert Mulligan, 1964)
10. *El color púrpura* (Steven Spielberg, 1986)
11. *Saïd* (Llorenç Soler, 1999)
12. *Green Book* (Peter Farrelly, 2018)
13. *Bwuana (*Imanol Uribe, 1996)

Se ha realizado una rúbrica a la que se han sometido los títulos con cuyo análisis podremos evaluar la idoneidad de los mismos para el trabajo de los valores y conseguir el acercamiento a la literatura clásica. Estos son los ítems:

- Tema y conflicto principal
- Temas secundarios
- Caracterización del personaje principal (raza, sexo, edad)

- Caracterización de otros personajes principales (raza, sexo, edad)
- Héroe que resuelve el conflicto (raza, sexo, edad)
- Caracterización del director (sexo, perteneciente a mayoría/minoría racial)
- Contexto sociocultural de la historia
- Contexto temporal y sociocultural de la película
- Género y subgénero

El análisis demuestra que las películas recomendadas y empleadas por el profesorado para combatir el racismo tiene como protagonistas en su mayoría a personajes blancos (41%), que finalmente resuelven el conflicto racial (58%) solos o en colaboración con otros personajes pertenecientes a las consideradas minorías raciales, mientras que aquellas películas en las que los protagonistas (mayoritariamente de raza negra) resuelven por sus propios medios el conflicto suponen el 41%. Si además introducimos el ítem de la perspectiva de género, solo en 3 de estas películas las protagonistas son mujeres (25%).

Por otra parte, las películas pertenecen al género dramático en su totalidad y, excepto dos de ellas, son clásicos producidos a partir de los años 80, la década de los 90 y, sobre todo, del siglo XXI.

En otro orden de cosas, es muy destacable que la totalidad de directores de estas películas son hombres y solo uno de ellos es afroamericano. La diversidad de las voces y de las miradas es, pues, escasa en lo referente al género y a la diversidad racial. Del mismo modo, esto afecta a la consolidación de un sistema de referentes masculinos y caucásicos. Nuestros jóvenes siguen aprendiendo que las historias (y la Historia) las escriben los hombres desde un Occidente predominantemente blanco.

Este listado, pese a la calidad de sus títulos, nos ofrece finalmente una visión limitada de las desigualdades, ya que se produce un reduccionismo geográfico, temático y genérico que se desprende de la ausencia

de temáticas cruzadas más allá de las asociadas al propio conflicto. Las películas no ofrecen la posibilidad de que el espectador detecte el racismo o la xenofobia presentadas de forma sutil, como aparece tantas veces en nuestra sociedad, sino que lo presenta de forma clara y repleta de tópicos. Quizás sería bueno introducir también películas que traten el tema de forma más original o títulos en los que haya actitudes discriminatorias expuestas de forma tan natural como a menudo se dan en la vida. O tal vez sería positivo visualizar películas políticamente incorrectas para dar al alumnado la oportunidad de reflexionar por sí mismo acerca de la imagen sobre las minorías. Lógicamente, estas necesitarían de una guía interpretativa a cargo del profesorado.

Finalmente, es destacable que la mayor parte de estas películas sea de factura hollywoodiense con la excepción de los dos títulos españoles. Esto favorece esa repetitividad de los mismos tópicos, esquemas y personajes que, por otra parte, pueden resultar bastante lejanos para un joven que vive en un contexto bien distinto a nivel geográfico y cultural. Aunque la sociedad se encuentre globalizada, seguimos creciendo en un entorno concreto muy diferente.

4.2.2. Propuesta de títulos cinematográficos

Teniendo en cuenta la evaluación del anterior listado, se ha realizado otro con títulos que no pretenden sustituir a los anteriores, sino complementarlos.

Se trata de películas de diversas épocas, procedencia y géneros, que, además, presentan temáticas cruzadas. En algunos casos, el eje principal no es (o no parece ser) la discriminación o la xenofobia, pero puede trabajarse también teniendo como protagonistas personajes de diversas razas, etnias o culturas.

Creemos, finalmente, que gracias a estas y otras películas, se puede trabajar en la creación de referentes más variados, que permita valorar a mujeres, hombres, asiáticos o árabes. La diversidad aparece no solo en la factura de las producciones sino también en la de los personajes creados. Al igual que en el anterior listado, se han dejado de lado los títulos

de animación en este caso, pese a que algunos son altamente recomendables para el trabajo de los valores.

1. *En busca de la felicidad* (Gabriele Muccino, 2006).
2. *Intocable* (Olivier Nakache, 2011).
3. *Belle* (Amma Asante, 2013).
4. *Beasts of No Nation* (Uzodinma Iweala, 2015).
5. *La forma del agua* (Guillermo del Toro, 2017).
6. *Hidden figures* (Theodore Melfi, 2016).
7. *Flores de otro mundo* (Icíar Bollaín, 1999).
8. *Precious* (Lee Daniels, 2009).
9. *Parásitos* (Bong Joon-ho, 2019).
10. *La vida de Pi* (Ang Lee, 2012).
11. *Slumdog Millionaire* (Danny Boyle, 2008).
12. La Source des femmes (Radu Mihăileanu, 2011).
13. *Cuentos de Tokio* (Yasujirō Ozu, 1953).
14. *Los siete samurais* (Akira Kurosawa, 1954).
15. *West Side Story* (Robert Wise, Jerome Robbins, 1961).
16. *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982).
17. *El niño que dobló el viento* (Chiwetel Ejiofor, 2019).
18. *Tapas* (José Corbacho y Juan Cruz, 2005).
19. *Poniente* (Chus Gutiérrez, 2002).
20. *La venganza de Don Mendo* (Fernando Fernán Gómez, 1961).
21. *También la lluvia* (Icíar Bollaín, 2010).
22. *El gran dictador* (Charles Chaplin, 1940).

4.3. Propuesta de enfoque docente: hacia un análisis comparado del cine y la literatura

4.3.1. Esquema para el análisis

En primer lugar, se ha procedido a establecer un esquema de análisis textual que incluye, además de los ítems habituales, interrogantes específicamente relacionados con la necesidad de establecer una comparativa de los textos literarios y cinematográficos a nivel social. Es decir, se propone un guion de estudio de los valores de las historias representadas y de los propios productos artísticos.

- Autor/Director
- Tema principal y secundario
- Valores
- Contexto socio histórico de producción/escritura
- Actualidad
- Modo-tono: género, subgénero, intención
- Personajes
  - Protagonistas/Antagonistas
  - Diversidad cultural/racial
  - Perspectiva de género
- Inclusión
- Espacio/tiempo
- Acción
- Estructura

Como se puede observar, se introduce el análisis del autor o autora y el contexto de producción como ítem fundamental para comprender la mirada y la intención de la obra. Esta última se analizará junto al género y al tono, ya que resulta esencial para comprender la relación existente entre el género y el objetivo del autor.

Creemos que es interesante introducir también el análisis de los valores trabajados y la actualidad de los mismos, normalmente estudiados de modo más superficial en la temática, pero que no necesariamente aparecen en la misma.

La caracterización de los personajes desde el punto de vista racial, de género o de la inclusión también nos parece fundamental para obligarnos a realizar siempre esa reflexión.

4.3.2 Una propuesta de análisis comparado desde una perspectiva social

De entre los libros y películas de nuestros listados, nos ha parecido que una asociación interesante podría darse entre la película *Parásitos* y la novela *El Lazarillo de Tormes*. Ambas escogidas por su calidad y posibilidades de análisis, se trata de obras de temática social que, además, pueden explicarse la una a la otra. La picaresca no es fácil de entender,

ya que las condiciones de vida expuestas en la novela son muy crueles y las situaciones parecen imposibles para el joven lector del siglo XXI. Quizás un referente actual resulte beneficioso y clarificador.

La historia de Lázaro está repleta de aventuras de un pícaro cuyos orígenes miserables le llevan a realizar un viaje de crecimiento y aprendizaje en el que se dejará entrever que las clases altas tampoco son tan dignas como cabría esperar.

Mientras tanto, la película coreana nos muestra las desventuras de la familia Kim (especialmente desde el punto de vista del hijo, Ki-woo), que tampoco tiene nada y que luchará de forma éticamente censurable —aunque comprensible debido a su nivel de extrema pobreza— teniendo en cuenta que todos viven en un semisótano donde se les fumiga constantemente y conviven con las miserias necesidades humanas más básicas.

Así, las temáticas compartidas son la pobreza, el hambre, la injusticia social, el egoísmo, el clasismo y la lucha por la supervivencia, concretada en la picardía o picaresca de los personajes tanto de la novela como de la película. Los valores representados son la familia, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia y la honestidad.

En este caso, los autores no nos ofrecen demasiada información si bien los dos son hombres y resultan alejados de la sensibilidad del estudiantado de nuestras aulas, ya que *El Lazarillo* se produjo en la España del siglo XVII mientras que Parásitos surge de la sociedad coreana actual.

La intención de los autores parece ser el entretenimiento y la crítica social, hecho que fuerza que el género escogido en ambos casos sea una mixtura entre drama, suspense, comedia y, por supuesto, picaresca.

Es cierto que la novela tiene un carácter aún más cómico que la película, cuyo trasfondo es profundamente dramático pese al sentido del humor (o humor negro) que se despliega para hacer más digerible la crítica. Además, incluso existe una similitud clara en cuanto a la utilización del género epistolar en el caso de *El Lazarillo,* impregna toda la obra, y en la película se emplea la lectura de una carta para narrar el final.

Respecto a los personajes protagonistas, en ambos casos se trata de pícaros supervivientes, pobres, marginados y de distintos estratos. Lázaro es un parásito social, al igual que la familia representada en el film, que recoge esta condición en su título. Además, la relación entre los parásitos de ambas obras y la gente de otros estratos sociales provoca el conflicto, la injusticia y la violencia.

Por otra parte, también es de destacar que, tanto en la película como en la novela, a menudo no existe solidaridad entre personas necesitadas, sino que el engaño y el egoísmo impera en la mayor parte de los casos. El engaño, de hecho, es la fuerza motora constante de ambas obras.

Todos los personajes de la película son coreanos al igual que su director, hecho que nos parece interesante para que nuestro alumnado se acerque también a un cine (y a una cultura) tan alejado de los modelos occidentales.

En este sentido, la novela nos ofrece, además, un personaje excelente para trabajar también el racismo y la ignorancia en la España de la época: *el negro Zaide*. Es el personaje más marginal de toda la historia y, sin duda, servirá bien al profesorado.

En cuanto a la familia rica de la película, nos encontramos con unos hijos un tanto excéntricos y con los padres, que nos resultan bastante inocentes, aunque negativos. Son víctimas del engaño de los personajes más pobres y marginales, pero el espectador no desea que los descubran. De forma muy inteligente, el director consigue que despreciemos su clasismo y sentimiento de superioridad, siendo, por lo tanto, unos auténticos villanos.

Finalmente, y ya en cuanto a la perspectiva de género, en la película hay paridad entre hombres y mujeres, aunque existe quizás un mayor desarrollo de los roles masculinos. Por su parte, en la novela española se presenta solo a mujeres *tipo* de carácter negativo: la madre de Lázaro, las prostitutas o la esposa infiel son las más importantes.

Por supuesto, el análisis textual de ambas obras podría (y debería) ir más allá y desarrollarse en más direcciones, aunque nosotros solo hayamos querido plantear los principales ítems de la comparativa del

tratamiento de las injusticias sociales y la marginación. Creemos que es suficiente para perfilar un posible enfoque didáctico.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio comparado de los clásicos literarios y el cine refleja que este último ayuda a comprenderlos y a actualizarlos. Además, esto mismo nos lleva a considerarlos útiles y necesarios. A la importancia de conocerlos para comprender la historia de nuestra cultura y forjar nuestro sistema de referentes, se le suma también su utilidad para comprender al mismo tiempo el desarrollo de nuestra sociedad y sus problemas.

Además, creemos que también queda clara la importancia de analizar sistemáticamente (mediante el uso de las rúbricas) los materiales didácticos literarios y audiovisuales. En este caso, la evaluación del listado de películas más empleadas en el aula para trabajar el racismo y la exclusión nos ha ayudado a comprender que tal vez no sean los más adecuados por su propio carácter reduccionista a todos los niveles. El análisis refleja también que la contemporaneidad de los materiales no garantiza la calidad de los valores que intentan transmitir, ya que en muchos casos simplemente se limitan a repetir tópicos que, en nuestra opinión, pueden terminar por vaciar de significado los discursos contra el racismo, la segregación o la inmigración. Hay una parte de la crítica que ya estudia el racismo en la industria del cine y en las propias películas, así que merece la pena prestar atención a estas posibles señales antes de introducirlas en nuestras aulas (Yraola, 2008; Morán, 2006 y Navarro, 2009).

Finalmente, creemos que la elaboración del listado de películas que, en nuestra opinión, sí ofrecen una mayor coherencia en la lucha contra la desigualdad, demuestra que existe otro modo de plantear el estudio de la literatura y la educación en valores de forma conjunta. Además, la propuesta de análisis de *El Lazarillo* y *Parásitos* nos parece que ejemplifica bien que obras tan alejadas en el tiempo y el espacio pueden leerse paralelamente de forma conjunta desde una perspectiva social.

Por supuesto, comprendemos que la innovación requiere tiempo y preparación, hecho que supone un problema o, al menos, un reto para un docente que no siempre dispone de ninguno de los dos.

La formación del profesorado es escasa en cuanto a la elaboración de materiales, el análisis de los mismos y, en muchos casos, tampoco dispone de conocimientos profundos sobre cinematografía. Y aquí es donde se plantea quizás el mayor de los retos, pues supone un trabajo extraordinario de investigación que deberá realizarse por parte de las instituciones y del profesorado.

Asimismo, los recursos docentes online al alcance del profesorado son de calidad desigual y limitada, hecho que también supondrá la necesaria aplicación de unas rúbricas en las que todavía se trabaja desde el ámbito científico, que todavía no ha fijado estándares de calidad para este tipo de materiales digitales.

Por último, el propio sistema educativo español no favorece el estudio comparado ni la innovación, hecho que supondrá un esfuerzo de estudio, reelaboración curricular y planificación para poder poner en marcha el enfoque propuesto.

En definitiva, se necesitan recursos y el esfuerzo de una comunidad educativa que tendrá que valorar los beneficios de convertir el aula de Literatura en un lugar de reflexión sociocultural. El enfoque comparado no es el único, aunque según se plantea en este trabajo, es viable y está a nuestro alcance.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba Ambrós, R. B. (2007). El cine en el aula de primaria y secundaria. Barcelona: Graó.

Álvarez Ramos, E. y Morán Rodríguez, C. (2016). El cine y la literatura en el ámbito de la educación: principios metodológicos y sugerencias didácticas para el aula de Bachillerato. En J. Gómez, E. López y L. Molina. (Eds.), *Instructional Strategies in Teacher Training* (pp. 492-500). San Juan, Puerto Rico: UMET.

Bass, L. R. y Greer, M. R. (Eds.) (2006). *Approaches to Teaching Early Modern Spanish Drama.* New York, Estados Unidos: Modern Language Association of America.

Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, *10,* 179-196. DOI: https://doi. org/10.1016/0147-1767(86)90005-2

Cabero Almenara, J. (2003). Educación en valores y cine. Making of. *Cuadernos de cine y educación, 20,* 16-30.

Clerc, J. M.(1989). Littérature et cinéma. En *La recherche en Littérature Générale et Comparée en France* (pp.157-171). Paris: SFLGC.

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Educación y Formación Profesional. (2020, 15 de mayo). Concrección Currículum LOMCE ESO y Bachillerato. Lengua Castellana y Literatura. e99e00da-6901-4909-9764-8d6e694632d9 (gva.es)

Decreto 51/2018, de 27 de abril. Del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaría Obligatoria en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 8284, de 30 de mayo de 2018, 004238-2018. https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=004238/2018&L=1

Echazarreta Soler, C. y Romea Castro, C. (2006). *Literatura universal a través del cine.* Barcelona, España: Horsori.

Gutiérrez-Bueno, B. y Molina-García, M. J. (2019). El cine como herramienta para trabajar la diversidad cultural: investigación en aulas interculturales. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 3,* 78-93. DOI: http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v3i0.9376

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, A-2020-17264. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, -A-2013-12886. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

Martínez-Salanova, E. (2001): ¿Cómo utilizar el cine para la educación en valores? En *Actas del encuentro de grupos de trabajo.* Málaga: Centro de Profesorado.

Morán, D. (2006). Voces distantes. Una breve historia del racismo en el cine. *Versión Original: Revista de cine*, *134,* 28-29.

Navarro García, L. (2009). Racismo y medios de comunicación: representaciones del inmigrante magrebí en el cine español. *IC Revista Científica de Información y Comunicación, 6*, 337-362.

Paz Gago, J. M. (2004). Propuestas para un replanteamiento metodológico en el estudio de las relaciones de literatura y cine. El método comparativo semiótico-textual. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica, 13*. DOI: https://doi.org/10.5944/signa.vol13.2004.6095

Pulido, M. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz. Serviluz: Biblioteca digital. Repositorio Académico, 8 (pp. 519-538). Venezuela: Universidad del Zulia.

Quiles, Mª. C., Palmer, I. y Rosal, M. (2015). Hablar, leer y escribir: el descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria. Madrid: Visor.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 4 de enero de 2015, A-2015-37. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37

Reia Baptista, V. (2005). El valor pedagógico del cine. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, 13-14*, 213-229.

Svensson, V. (2013). Relaciones entre cine, literatura y educación. *Revista Pilquen. Vol. 1, 16,* 1-13.

Vara López, A. y Vila Carneiro, Z. (2017). Segismundo y su torre: la literatura áurea como recurso para el tratamiento de la integración en el aula de Educación Infantil. *Tejuelo, 25*, 161-188. https://doi.org/10.17398/25.161

Yraola, A. (2008). El racismo en el cine contemporáneo. *Filmhistoria online*, *18,* 1-3, 2008.

ATENCIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA: ALUMNOS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL FUNCIONAL

MARÍA DEL PINO PERTEGUER MUÑOZ
UNED

1. RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se realiza un análisis general sobre:

- Salud mental, prevención, análisis de la realidad, estigmatización, inclusión e intervención.
- Un recorrido histórico sobre las iniciativas educativas que han procurado dar respuesta a alumnos con problemas de salud mental.
- Tratamiento terapéutico recibido desde el ámbito social y sanitario en niños y adolescentes en edad escolar de la Comunidad de Madrid
- Percepción del profesorado sobre las dificultades que tienen para atender este perfil de alumnado dentro de la escuela ordinaria.
- Necesidad de intervenir adecuadamente dentro de los centros educativos en la prevención, rehabilitación y tratamiento terapéutico de los alumnos con problemas de salud mental funcional, con ayuda de personal desde el ámbito sanitario y social.

2. MARCO TEÓRICO

A lo largo de la historia, el tratamiento a las personas con problemas de salud mental ha sido más sanitario-social que educativo, los nuevos

avances desde la antropología han sido determinantes para que se produzca un interés cada vez más creciente en incorporar, desde la inclusión, a este perfil de alumnado dentro de las escuelas ordinarias.

La OMS indica que los trastornos mentales representan el 16% de la carga mundial de enfermedades en las personas de edades comprendidas entre 10 y 19 años. En España vemos que los trastornos de la conducta afectan al 2.8% de los niños y al 0.7% de las niñas. (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2019). Estos datos nos obligan a reflexionar y hacer propuestas que den respuesta adecuada a esta problemática.

El Plan de Salud Mental (2018-2020) (PSM2018-2020) del Servicio Madrileño de Salud se propuso afrontar los retos identificados bajo el marco del Plan de Acción sobre Salud Mental de la OMS 2013-2020 que tiene entre sus objetivos reforzar el liderazgo y una gobernanza eficaces en el ámbito de la Salud Mental, a través de la planificación de los recursos, colaboración entre las partes interesadas y fortalecimiento y emancipación de las personas con trastornos mentales, discapacidades y sus organizaciones.

Teniendo en cuenta uno de los retos que se plantea afrontar el PSM18-20 que indica "dar una respuesta coordinada y eficiente a las personas con Trastorno Mental Común" y asumiendo que el porcentaje de niños y adolescentes que está sufriendo algún tipo de trastorno está en aumento continuo dentro del sistema Educativo actual, la atención es una *necesidad real*.

Se ha avanzado mucho en el tratamiento sanitario de las personas con problemas de salud mental, pero es necesario dar un paso más, ya que estos trastornos se van incoando desde la infancia y es el centro educativo el que puede y debe intervenir para que se puedan prevenir mayores problemas. Importante y necesario que el ámbito social y sanitario den un apoyo al profesorado dentro del ámbito educativo, siendo una intervención multidisciplinar y multiprofesional.

Los principales avances en el ámbito educativo han sido los siguientes:

TABLA 1. *Ámbito educativo*

Autor año	Atención	Intervención	link
Ley Moyano (1857)	Ciegos y sordomudos	Escuela especial	https://bit.ly/2SMYB5a
LGE (1970)	Distintas modalidades	Centros especiales. Centros ordinarios superdotados	https://bit.ly/3c6iRoU
Constitución Española 1978	Disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos	Integración	https://bit.ly/3c6kgvA
Ley 13/1982 de 7 de abril, artículos 23 al 31	Alumnos con discapacidad	Integración en el sistema ordinario	https://bit.ly/3ij2olt
Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo	Niños y niñas con discapacidad	Escolarizar en centros ordinarios	https://bit.ly/3c8SYoG
Ley 1/1990 (LOGSE), de 3 de octubre de 1990	Alumnos con necesidades educativas especiales	Se reflexiona la integración se abre vía a la inclusión	https://bit.ly/3uCLJLV
Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994),	Derecho de todos los alumnos con o sin discapacidad a asistir a escuelas ordinarias.	Inclusión educativa	https://bit.ly/3yQxSFe
LOCE (2002)	Escolarizar en centros de Educación Especial hasta los 21 años.	Inclusión educativa	https://bit.ly/3fzBUdy

LOE (2006)	Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo	Inclusión educativa	https://bit.ly/3vEuoDE
LOMCE (2013)	Alumnos con necesidades educativas especiales	Inclusión educativa	https://bit.ly/3p5WbdO

Fuente: elaboración propia

Del principio de integración se pasa al de inclusión, a la hora de equiparar a las personas con alguna discapacidad frente al grupo de alumnos normotípicos. Este concepto de inclusión recoge con mayor nitidez la idea de que todos los niños deben de estar incluidos en la vida educativa y social (Lorenzo, 2009). En esta tabla se pueden observar las diferentes dimensiones implicadas en la inclusión:

TABLA 2. *Dimensiones y secciones implicadas en la inclusión*

DIMENSIÓN A: Crear CULTURAS inclusivas.	Construir una comunidad.	Donde cada uno es valorado dentro de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante.
	Establecer valores inclusivos.	Compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias.
DIMENSIÓN B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.	Desarrollar una escuela para todos.	Sin establecer criterios diferenciados, todos los alumnos y miembros de la comunidad escolar sin distinción.
	Organizar el apoyo para atender a la diversidad.	Referido el apoyo a las necesidades de los educandos, para la mejora de su integración social y su óptimo aprendizaje.
DIMENSIÓN C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.	Orquestar el proceso de aprendizaje.	Tanto el formal como el no formal y el informal, así se tendrán en cuenta los aprendizajes que se consiguen fuera del ámbito escolar.
	Movilizar recursos.	Necesarios para que el proceso de aprendizaje se produzca de forma adecuada y adaptada a la realidad social-cultural en la que el alumno se encuentra inmerso.

Tabla elaborada por Pearpoint y Forest citados en Arnaiz, 2005.

El proceso que se ha seguido en la atención e intervención a personas con discapacidad psíquica (trastorno de salud mental) ha sido desde el ámbito sanitario prioritariamente con apoyo educativo. Se ha ido evidenciando la necesidad de una intervención con terapias socioeducativas) que ayuden a las personas a integrarse de forma normalizada en la realidad actual. Los nuevos avances van en la dirección de que este perfil de educando esté dentro de las escuelas ordinarias de una manera inclusiva con el apoyo adecuado.

TABLA 3. *Evolución En La Intervención*

Autor año	Rúbrica	Concepto
Fernández, B.(2017)	Salud mental	¿Qué es la salud mental? Concepto polisémico
Plazas, Á. M. B. (2017).	Salud mental	Visión de enfermedad mental desde la concepción salud-enfermedad
Comunidad de Madrid. Plan estratégico (2018-2020)	Salud mental	Clasificación Estadística Internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud.
Giannone, A; Moreno, M. (2018).	Salud mental	Salud mental y derechos sociales. Educación en la niñez sobre salud mental.
da Silveira, A; Soccol, K. L.S.(2020).	Salud mental	Distanciamiento social, aumento de problemas salud mental cov-19
España, U. N. I. C. E. F. (2020)	Salud mental	Salud mental en el escenario de la cov-19
López, C. G., Escudero, M. B., Montes, I. M. C. (2019).	Análisis de la realidad	Diferencias entre niños y adolescentes con problemas de salud mental.
Organización Mundial de la Salud OMS. (2018)	Análisis de la realidad	Problemas relacionados con la salud mental, estadística con muestras aleatorias, datos internacionales.
Pedreira Massa J; Rodriguez Sacristan J. (2021)	Análisis de la realidad.	En España se precisa más formación en psiquiatría infantil.
Tobón Marulanda, F. Á. (2019)	Análisis de la realidad.	Faltan derechos para fomentar la salud mental integral
de Pedro Cuesta, J., Ruiz, J. S. et al. (2016).	Prevención	Vigilancia y prevención en la salud pública en España
Jané-Llopis, E. (2004).	Prevención	Prevención de los trastornos mentales, eficacia.

Irarrázaval, M; Prieto F, Armijo J.	Prevención	Una perspectiva internacional, la prevención de los problemas de salud mental.
Avilés, R. M. (2020).	Prevención	Prevención en salud familiar escuela y sociedad. Neurología, neurocirugía y psiquiatría.
García-Escalera, J; Valiente, R. M; Sandín, B., Ehrenreich-May, J; Chorot, P. (2020).	Prevención	Variables educativas y de prevención para depresión y ansiedad
López,M; Laviana, M, et al. (2008)	Estigma	Lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental.
Izquierdo, B; Villaverde, M. L. (2015)	Estigma	Estigma asociado a la enfermedad mental.
Morgades-Bamba, C. I. (2017)	Estigma	Factores de protección frente a los efectos del estigma.
Carbajosa, A. B., Pérez, F. B., et al. (2018)	Estigma	Mantenimiento del estigma y el autoestigma asociado.
Cazzaniga Pesenti, J. (2015).	Estigma	Inclusión social. Recomendaciones sobre el estigma
Mata, L. (2015)	Estigma	Enfermedad mental y violencia. Asociación y estigma
Sandoval, X. C. M., Navarrete, C. E. B., (2019)	Educación inclusiva	Servicios de salud mental en edad escolar.
Azorín Abellán, C. M., Arnaiz Sánchez, P; y Maquilón Sánchez, J. J. (2017)	Educación inclusiva	Atención a la diversidad para una educación inclusiva.
García, A. H. (2017).	Educación inclusiva	Luces y sombras de la educación inclusiva en España.
Sánchez, M. A. M., Estefanía, M. (2016).	Educación inclusiva	Adolescentes vulnerables, más allá de los contenidos académicos.
Pallarés Piquer, M., Traver-Martí, J. A; Planella, J. (2016).	Educación inclusiva	Más allá de la pedagogía del cuerpo. Retos para la educación.
Blázquez, D. A., Rico, S. G. (2017).	Intervención	Intervención socioeducativa con enfermos mentales.
Herranz Marín, J. (2020).	Intervención	Importancia de la intervención psicológica en salud mental.

Pallarés Piquer, Salazar, M. L. (2017).	Intervención	Importancia de la psicoterapia cognitiva-conductual.
Coto-Lesmes, R., Fernández-Rodríguez, C; González-Fernández, S. (2020)	Intervención	Terapia psicológica grupal para ansiedad.
Guimón, J. (2017).	Intervención	Terapias artísticas.

Fuente: elaboración propia

Se constata la importancia de hacer un análisis sobre la salud mental de las personas tras la pandemia del Cov-19 que ha generado una situación de "estrés persistente a nivel mundial" al estar sometidos a exigencias y restricciones de la libertad bastante severas.

Este año 2021 comenzaba con una nueva alerta de la OMS tratando la repercusión que estaba teniendo el aislamiento y la fatiga en los más vulnerables "Se han registrado tasas relativamente altas de síntomas de ansiedad (6-51%), depresión (15-48%), trastorno de estrés postraumático (7-54%) y sufrimiento psicológico no especificado (34-38%).

Según Ramirez Reyes, J. E. (2019) en las próximas décadas, los países en vías de desarrollo serán testigos probablemente de un incremento desproporcionado de la carga atribuida a los trastornos mentales. Las personas con trastornos mentales se enfrentan a la estigmatización y discriminación en todas las partes del mundo.

Ya no es solo una necesidad "preventiva" sino "terapéutico-asistencial" dentro de la dinámica diaria en el centro escolar. La falta de profesionales que puedan atender esta necesidad actual está generando mucho sufrimiento en los niños y adolescentes que no saben cómo manejar sus emociones. Siguiendo a Crespo Molero, F.; Sánchez Romero, C. (2019) dentro del ámbito educativo podemos evidenciar dos necesidades, la de prevenir el trastorno mental y la de atender a alumnado con problemas de salud mental a través de programas especializados que incidan en la escuela inclusiva y atiendan la diversidad funcional que este alumnado presenta.

3. OBJETIVO GENERAL

El presente trabajo tiene como objetivo principal fundamentar la necesidad de ofrecer una atención educativa y sociosanitaria, dentro de un centro educativo ordinario, que sea referente en atención a escolares funcionales con problemas de salud mental.

Para conseguir este objetivo se pretende analizar la importancia de establecer estrategias de intervención educativa, de una manera inclusiva, que garanticen la igualdad y la integración, de este perfil de alumnado, dentro del centro educativo, sin que sea necesario que asista a un hospital de día en un horario paralelo.

4. METODOLOGÍA

Cualitativa con dos instrumentos de valoración:

a. Metodología descriptiva analizando la intervención que se está realizando en la actualidad ante situaciones de niños y adolescentes con problemas de salud mental.

b. Cuestionario para profesores para conocer la percepción del profesor sobre los recursos, estrategias y conocimientos que tienen, a la hora de ejercer su labor docente con este tipo de alumnado.

A. Metodología descriptiva

Se realizará una exposición de la situación actual, en cuanto a la atención e intervención que se está realizando con los escolares con problemas de salud mental. También se expondrán los recursos con los que se cuenta en este momento para atender las necesidades de estos menores y se plantearán alternativas y modelos más eficaces.

Analicemos varias situaciones:

a. La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid tiene organizados Equipos de Orientación Educativa Psicopedagógica (EOEP). Estos equipos están formados por profesionales educativos con formación clínica en Psicología, Psicopedagogía o Pedagogía, que atienden a varios centros educativos de su zona.

b. La labor fundamental de los EOEP es valorar a cada niño que pueda presentar necesidades específicas de apoyo educativo, adaptaciones curriculares, metodológicas o de apoyo por un profesional en Pedagogía Terapéutica (PT) o en Audición y Lenguaje (AL). Para la valoración se tiene muy en cuenta el diagnóstico clínico que haya emitido el profesional sanitario del Sistema de Salud.

c. Cuando las alteraciones neuroconductuales están asociadas a TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), el profesional del Sistema de Salud normalmente prescribe un tratamiento farmacológico sin medidas de apoyo específicas más allá de adaptaciones metodológicas en aula y exámenes. Una buena combinación de tratamiento sanitario con respuesta educativa adecuada es la mejor prevención clínico-educativa para estos alumnos.

d. Es una realidad actual, el aumento de niños con problemas de aprendizaje que requieren profesionales específicos dentro del centro educativo. En general el tratamiento es adecuado y se están viendo resultados muy positivos en atención e intervención.

La atención es adecuada, los equipos de orientación educativa pueden dotar al centro de profesionales que intervengan y faciliten la labor del profesor. TDAH es necesario que exista una relación profesor tratamiento que ayude al niño a gestionar su comportamiento y atención.

a. El centro educativo en la actualidad no tiene recursos para atender a este perfil de alumnado de forma adecuada, los profesionales del centro de orientación no están capacitados para ello.

b. El centro educativo en coordinación con la familia del menor, acude a un especialista para que emita un diagnóstico clínico que, junto a la valoración del docente, del equipo de orientación del centro y del dictamen del EOEP intenta en coordinación, intervenir en el proceso de atención a este alumnado.

c. Con la evaluación clínica de alteraciones neuroconductuales, además de la respuesta de Salud Pública, se activan diferentes respuestas en el ámbito educativo, apoyándose en el equipo de orientación del centro (si hubiere) y de los agentes implicados.

d. La atención a estos menores es muy compleja, al menos en determinados momentos de su vida familiar, educativa y social. El Sistema de Salud es lento en el diagnóstico y en las necesarias revisiones y ajustes de medicación en su caso. Las familias se encuentran superadas, también el centro educativo que no dispone del personal ni de los recursos adecuados para atender y contener a los alumnos con alteraciones neuroconductuales disruptivas.

Cuando la situación es insostenible y el centro educativo carece de recursos para atender a este alumno se sigue el siguiente proceso:

- Actuación urgente de SAMUR - Policía.
- Revisión urgente por el Sistema de Salud. En algunos casos se requiere un ingreso temporal en unidad de psiquiatría.
- Revisión por el profesional de Salud Mental (excesivamente espaciadas y no suelen ser eficaces ante procesos disruptivos agudos.)
- Aplicación del Plan de Convivencia del centro con las sanciones previstas para los alumnos que alteren la convivencia del centro. (poca eficacia, pero ejemplares para el resto)

- Hospital de Día - Centro Educativo Terapéutico. Son centros en los que el menor acude a lo largo del día, pernoctando en su casa. Pueden ser más o menos compatibles con la asistencia al centro educativo ordinario, estando dotado el Hospital de Día -CET con profesionales sanitarios y apoyo de profesionales educativos. En algunos casos la desconexión del menor con el centro educativo de referencia es tan grande que difícilmente puede volver a su centro ordinario y los CET acaban convertidos en centros sanitarios no inclusivos con apoyo educativo.
- Centro de Internamiento Terapéutico. Existen centros en los que el menor sigue un tratamiento en régimen de internado en el que se combina el tratamiento médico-psicológico con el educativo.

La respuesta no está siendo adecuada en aquellos menores, con alteraciones neuro-conductuales disruptivas debido a:

- El Sistema de Salud es lento en el diagnóstico y en las necesarias revisiones y ajustes de medicación en su caso.
- Las familias se encuentran superadas.
- El centro educativo no dispone del personal ni de los recursos adecuados para atender y contener a estos alumnos. A veces tienen que asistir a un centro de día u hospital psiquiátrico para intervenir adecuadamente.

B. Estudio de campo mediante el cuestionario: "Estudio sobre necesidades educativas especiales y problemas de salud mental en el aula"

Tal y como indican Rueda, C. S., Mena, M. S. (2003):

"los alumnos con problemas de salud mental que asisten a aulas ordinarias se encuentran en situación de desventaja por cuanto los demás alumnos evitan relacionarse con ellos, aumentando el problema porque los profesores no tienen recursos para atenderlos como requieren y terminan siendo estigmatizados y abandonando los estudios".

Se realiza un estudio de campo mediante la aplicación un cuestionario realizado al efecto a una muestra representada por 65 profesores de un centro educativo ordinario que utiliza como herramienta habitual de intervención educativa un Plan de Atención Adaptada para sus alumnos y que ha apostado claramente por la inclusión, donde conviven alumnos con diferentes necesidades educativas especiales.

Los objetivos de la realización del cuestionario son los siguientes:

- Conocer la percepción del profesor al trabajar con alumnos con problemas de salud mental sin recibir el apoyo de profesionales de la salud y el aumento de tensión que les produce el sentirse desbordados.
- Realizar un análisis de la situación actual dando a conocer el aumento considerable de niños y adolescentes con problemas de salud mental, que se está produciendo en los centros educativos,
- Analizar la percepción del profesorado sobre los recursos, estrategias y conocimientos que tienen, a la hora de ejercer su labor docente con este tipo de alumnado.

El cuestionario elaborado consta de 7 preguntas de respuestas cerradas, que deberán contestar profesores de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En la siguiente tabla se presentan los resultados del estudio:

TABLA 4.

PREGUNTAS	OPCIONES		RESULTADOS DEL ESTUDIO
En qué etapa ejerces tu labor docente.	Educación Infantil (alumnos de 0-6 años)	30%	
	Educación Primaria (alumnos de 6 a 12 años)	50%	
	Educación Secundaria/ bachillerato	20%	
De una escala del 1 al 4 conteste a las siguientes	Aumento en los problemas de aprendizaje.	3-4	Los profesores están de acuerdo sobre que en os últimos cinco años han ido aumentando los problemas de
	Aumento en los problemas de conducta.	3	

aseveraciones sobre los factores que pueden desencadenar problemas de salud mental en estos últimos cinco años.	Aumento en los problemas de competencia social.	2	aprendizaje, de conducta y de competencia social, pero ven más relación entre los problemas de conducta y salud mental que en los problemas de aprendizaje y salud mental.
	Aumento en la relación problemas de conducta, problemas de salud mental.	3	
	Relación problemas de aprendizaje, problemas de salud mental.	2	
Señala la frecuencia con que el profesor encuentra en su aula los siguientes problemas de salud mental.	Problemas de conducta	F	F= frecuentemente A= A veces Los profesores encuentran dentro de sus aulas preferentemente problemas de conducta y problemas TDHA
	Problemas de integración social	A	
	Trastorno negativista	A	
	TDHA	F	
	TEA/ASPERGER	A	
Valora las siguientes afirmaciones sobre el trabajo del profesor dentro del aula con alumnos con NEE.	El profesor tiene la ayuda que precisa para avanzar con todos los alumnos de forma adecuada.	3	El profesorado manifiesta que tiene herramientas y más o menos conocimientos para trabajar con aquellos alumnos con problemas de salud mental. Sin embargo, claramente manifiestan que trabajan "con tensión", lo que hace referencia a una sobrecarga que los desborda y que bien se puede solventar con profesionales de salud mental, que estuvieran apoyando la labor del profesor dentro del Centro Educativo. Nos confirma la necesidad de que existan Centros Educativos Referentes en problemas de salud mental.
	Tiene conocimientos para trabajar con alumnos de NEE.	2	
	El profesor tiene herramientas para trabajar con estos alumnos de forma adecuada.	3	
	El profesor trabaja sin tensión a la hora de conseguir los objetivos curriculares adaptados a los alumnos con NEE.	1	
De una escala del 1 al 4 contesta a las siguientes aseveraciones sobre la	El tutor dispone de tiempo para atender a los alumnos con problemas.	1	Los tutores manifiestan que en sus horas lectivas no están consideradas las de atención a los alumnos con problemas en general.

labor del tutor en el aula.	El tutor dispone de tiempo para atender a las familias.	3	La atención a las familias sí está contemplado en su horario lectivo.
	En las tutorías con los padres, estos se sienten desbordados y desorientados a la hora de educar a sus hijos, si manifiestan problemas de salud mental.	3	El incremento de problemas de conducta y de habilidades sociales ha incrementado la percepción de desorientación en los padres.
De una escala del 1 al 4 contesta a las siguientes aseveraciones sobre la labor del Centro de Atención Familiar (CAF)	El CAF el centro de atención familiar es capaz de abordar adecuadamente los problemas familiares.	3	Los padres se sienten atendidos en el CAF. El profesorado indica en observaciones que algunos problemas escapan de sus objetivos.
	Las familias conocen la función del CAF dentro del colegio.	2	Falta conocimiento del recurso, habría que mejorar,

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La situación actual en los centros educativos no solo requiere acciones preventivas también son necesarias acciones "terapéutico-asistenciales" dentro de la dinámica diaria en el centro escolar. La falta de profesionales que puedan atender esta necesidad actual está generando mucho sufrimiento en los niños y adolescentes que no saben cómo manejar sus dificultades. Siguiendo a Crespo Molero, F; Sánchez Romero, C. (2019), dentro del ámbito educativo podemos evidenciar dos necesidades, la de prevenir el trastorno mental y la de atender a alumnado con problemas de salud mental a través de programas especializados que incidan en la escuela inclusiva y atiendan la diversidad funcional que este alumnado presenta.

Un porcentaje significativo de los alumnos en edad de escolarización obligatoria presentan problemas de salud mental que les incapacitan la asistencia a sus centros educativos de referencia al necesitar un tratamiento terapéutico intensivo. En los centros educativos no hay especialistas en trastornos de salud mental de adolescentes y su comportamiento es en muchos casos disruptivo e incompatible con la convivencia en el centro educativo.

El estudio descriptivo realizado sobre la realidad actual de los niños y adolescentes en edad escolar con problemas de salud mental, dejan de manifiesto que la atención que reciben a través de los hospitales de día, si bien es adecuada, no termina de cumplir el objetivo de promover una verdadera inclusión educativa dentro del centro educativo en el que el alumno asiste. La falta de habilidades sociales de los niños, el estigma asociado al trastorno y la falta de preparación del profesorado incide negativamente en su adaptación.

Para ello hay que dotar al profesor herramientas para que pueda realizar su labor docente de manera inclusiva para todos los alumnos y para ello es importante trabajar y establecer dentro del centro educativo aspectos como:

a. Cursos de formación y actualización docentes.

b. Programas de intervención educativa según perfil del educando.

c. Incorporación en los centros escolares de personal sanitario (psiquiatras, psicólogos, terapeutas, enfermeros).

En este sentido habría que preguntarse si la escuela se adapta a la realidad de los niños y adolescentes que tienen problemas de salud mental funcional tanto diagnosticados como no diagnosticados, o si son los niños los que tienen que adaptarse a la escuela, en desventaja por cuanto carecen de habilidades sociales para conseguirlo.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de la historia, el tratamiento a las personas con problemas de salud mental ha sido más sanitario-social que educativo, separan al menor de su entorno social y prestan poca atención y apoyo a las familias. los nuevos avances desde la antropología han sido determinantes para que se produzca un interés cada vez más creciente en incorporar, desde la inclusión, a este perfil de alumnado dentro de las escuelas ordinarias.

En muchas ocasiones tener una enfermedad mental va asociado a la pérdida de habilidades emocionales y al deterioro de habilidades relacionales (Martín-Contero, Secades-Villa, Aparicio-Migueza, et al.

2017), y esa dificultad en la relación con iguales y adultos repercute negativamente en una doble vertiente, tanto en el desarrollo de la enfermedad, como en el desarrollo educativo del alumnado.

Las personas con problemas de salud mental suelen tener un autoconcepto bastante deficitario sobre su capacidad y su valía, la influencia de los factores emocionales en este grupo es muy alto y determinan muchas veces la propia autoestima. La persona vive en un continuo feedback donde las expectativas de los demás configuran muchas veces las expectativas propias. Como señalan Arnaiz Sánchez, P., Maquilón Sánchez, J. J. (2017), haciendo que se produzca la "profecía del autocumplimiento": la expectativa de que algo suceda aumenta la probabilidad de que realmente suceda

Es de urgente necesidad establecer en los centros educativos programas de intervención que desde la inclusión y el análisis de la realidad actual den una solución a este problema social. Una intervención multidisciplinar que proporcione al profesorado conocimientos y recursos para atender a este perfil de alumnado, con ayuda de profesionales del ámbito social y sanitario.

Estrategias de intervención que, desde la igualdad, les saque del estigma en el que se hallan inmersos y posibilite habilidades personales que mejoren su calidad de vida desde la aceptación de su propia identidad.

7. REFERENCIAS

Azorín Abellán, C. M., Arnaiz Sánchez, P y Maquilón Sánchez, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. Revista mexicana de investigación educativa, 22(75), 1021-1045.

Booth, T; Ainscow, M; Black-Hawkins, K. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (INDEX FOR INCLUSION) *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* LEA, 1997, 98.

Casañas, R; Mas-Expósito, L; Teixidó, M. y Lalucat-Jo, L. (2020). Programas de alfabetización para la promoción de la salud mental en el ámbito escolar. Informe SESPAS 2020. *Gaceta Sanitaria*.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, *15*(3), 319-333.

Comunidad de Madrid (1 de marzo de 2021). Servicios de Salud Mental. https://www.comunidad.madrid/servicios/salud/salud-mental

López, C. G., Escudero, M. B., Montes, I. M. C. y Pérez, I. D. (2019). Análisis de las diferencias en la atención a la salud mental del niño y adolescente en España a través de los Planes Estratégicos de Salud Mental Autonómicos. Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil, 36(1), 20-30.

Martín, C. (2019). Variaciones del fracaso escolar. Estrategias: Psicoanálisis y salud mental, (7), 73-75.

Molero, F. C; Romero, C. S. (2019). Impacto del Trastorno Mental Grave en el ámbito educativo de adolescentes. *Revista Complutense de Educacion*, *30*(1), 25.

Molero, F. C., Romero, C. S. (2019). Impacto del Trastorno Mental Grave en el ámbito educativo de adolescentes. Revista Complutense de Educación, 30(1), 25.

Ramírez Reyes, J. E. (2019). Entorno familiar y la salud mental en los niños de la unidad educativa Manuel Villamarín Ortiz (Licenciado). Universidad Técnica de Babahoyo.

Rueda, C. S., y Mena, M. S. (2003). Hacia la participación educativa de los alumnos con problemas conductuales y emocionales. Innovación educativa, (13), 85-97.

Avilés, R. M. (2020). Prevención en salud mental, familia, escuela y sociedad. Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría, 48(1), 28- 37

Blázquez, D. A., & Rico, S. G. (2017). Intervención socioeducativa con enfermos mentales: retos globales para un futuro cercano. RES: Revista de Educación Social, 25, 245-60.

Carbajosa, A. B., Pérez, F. B., Bertina, A., Quintana, Y. C., Sánchez, M. B. M., & Galán, S. P. (2018). La dinámica estigmatizante: generación y mantenimiento del estigma y el autoestigma asociado al trastorno mental en la vida cotidiana. Clínica Contemporánea, 9(1), E1.

Cazzaniga Pesenti, J. (2015).Salud mental e inclusión social. Situación actual y recomendaciones contra el estigma. Disponible en https://consaludmental.org/publicaciones/Salud-Mental-inclusion-social-estigma.pdf.

Cazzaniga Pesenti, J. (2015).Salud mental e inclusión social. Situación actual y recomendaciones contra el estigma. Disponible en https://consaludmental.org/publicaciones/Salud-Mental-inclusion-social-estigma.pdf.

Coto-Lesmes, R., Fernández-Rodríguez, C., & González-Fernández, S. (2020). Activación Conductual en formato grupal para ansiedad y depresión. Una revisión sistemática. Terapia psicológica, 38(1), 63-84.

da Silveira, A., & Soccol, K. L. S. (2020). Salud mental de niños y adolescentes en tiempos de distanciamiento social por COVID-19. Revista Cubana de Enfermería, 36.

da Silveira, A., y Soccol, K. L. S. (2020). Salud mental de niños y adolescentes en tiempos de distanciamiento social por COVID-19. Revista Cubana de Enfermería, 36.

De Pedro Cuesta J, Saiz Ruiz J, Roca M, Noguer I. Salud mental y salud pública en España: vigilancia epidemiológica y prevención. Psiquiatria Biológica. 1 de mayo de 2016;23(2):67- 73.

De Pedro Cuesta J, Saiz Ruiz J, Roca M, Noguer I. Salud mental y salud pública en España: vigilancia epidemiológica y prevención. Psiquiatria Biológica. 1 de mayo de 2016;23(2):67- 73.

España, U. N. I. C. E. F. (2020). Salud mental e infancia en el escenario de la COVID-19. UNICEF España.

Fernández B. Salud mental: un concepto polisémico. RUE [Internet]. 2012, [citado 17 Jul 2017]; 7(2). Disponible en: http://rue.fenf.edu.uy/index.php/rue/article/view/65

Fernández B. Salud mental: un concepto polisémico. RUE [Internet]. 2012, [citado 17 Jul 2017]; 7(2). Disponible en: http://rue.fenf.edu.uy/index.php/rue/article/view/65

García-Escalera, J., Valiente, R. M., Sandín, B., Ehrenreich-May, J., & Chorot, P. (2020). Los efectos de un programa de prevención de la ansiedad y la depresión para adolescentes en variables educativas y de bienestar. Revista de Psicodidáctica, 25(2), 143-149.

García, A. H. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. Panorama SoCIaL, 93.

Giannone, A., & Moreno, M. (2018). Capítulo 8. Educación, niñez y salud mental: El Forum Infancias y la salud mental. Salud Mental y Derecho Derechos Sociales e Intersectorialidad, 11(8), 137-149.

Guimón, J. (2017). Arte y salud mental ¿Existen las terapias artísticas? Norte de Salud Mental, 145-146.

Herranz Marín, J. (2020). La eficacia de las intervenciones psicológicas para el trastorno adaptativo: Una revisión sistemática.

Irarrázaval M, Prieto F, Armijo J. Prevención e intervenciones tempranas en salud mental: una perspectiva internacional. Acta Bioeth [Internet]. 2016 [citado 17 Jul 2017]; 22(1). Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v22n1/art05.pdf

Izquierdo, B., & Villaverde, M. L. (2015). Estudio sobre el estigma asociado a la enfermedad mental. Tesis de Licenciatura. Tenerife Universidad de la Laguna.

Jané-Llopis, E. (2004). La eficacia de la promoción de la salud mental y la prevención de los trastornos mentales. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, (89), 67-77.

Labrador, F. J., Vallejo, M. Á., Matellanes, M., Echeburúa, E., Bados, A., & Fernández-

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Boletín Oficial del Estado, núm. 103, de 30 de abril de 1982, páginas 11106 a 11112. Disponible en https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546. Disponible en https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. Disponible en https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220. Disponible en https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. Disponible en https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Disponible en https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

López M., Laviana M., Fernández L., López A., Rodríguez AM y Aparicio A. La lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental. Una estrategia compleja basada en la información disponible. Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq., 2008, vol. XXVIII, n.o 101, pp. 43- 83. Disponible en http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v28n1/v28n1a04.pdf

López, C. G., Escudero, M. B., Montes, I. M. C., & Pérez, I. D. (2019). Análisis de las diferencias en la atención a la salud mental del niño y adolescente en España a través de los Planes Estratégicos de Salud Mental Autonómicos.Revista de Psiquiatría Infanto- Juvenil, 36(1), 20-30.

Montalvo, J. (2003). La eficacia de los tratamientos psicológicos. Infocop, no 84, 2003.

Morgades-Bamba, C. I. Factores de protección frente a los efectos del estigma internalizado en personas con trastorno mental.

Moyano, C. (1857). Ley Moyano de enseñanza primaria. ub.edu. Disponible en http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/leymoyano.htm

Organización Mundial de la Salud OMS. (2018). CIE-11 Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Pallarés Piquer, M., Traver-Martí, J. A., & Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación.

Pallarés Piquer, Salazar, M. L. (2017). La importancia de la psicoterapia cognitivo- conductual en el tratamiento de los trastornos mentales. Poiésis, 1(33), 139-145.

Pedreira Massa J, Rodriguez Sacristan J. Formación en psiquiatría infantil en España: algo más que una necesidad. Rev Asoc Esp Neuropsiquiatría. 1993; XIII:13-21.

Plazas, Á. M. B. (2017). Concepciones de salud mental a partir de la visión dominante de salud-enfermedad. Poiésis, 1(32), 127-134.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, núm. 65, de 16 de marzo de 1985, páginas 6917 a 6920. Disponible en https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334

Sánchez, M. A. M., & Estefanía, M. M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. Contextos educativos. Revista de educación, (19), 55-74.

Sandoval, X. C. M., Navarrete, C. E. B., Perez, S. S. T., Vergara–Barra, P. A., & Parada, B. D. L. C. V. (2019). Servicios de salud mental en contexto escolar. Humanidades Médicas, 19(1), 47-64.

Servicio Madrileño de Salud. Plan Estratégico de Salud Mental de la Comunidad de Madrid 2018-2020. Disponible en https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/sanidad/asis/12_junio_plan_de_salud _mental_2018-2020.pdf

Tobón Marulanda, F. Á. (2019). ¿Se hace lo suficiente en derechos para fomentar la salud mental integral?

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Disponible en https://www.unioviedo.es/ONEO/wp-

Schmid, A. (2002). Korea Between Empire. 1895-1919 [Corea entre imperios. 1895-1919]. Columbia University Press

ACOSO ESCOLAR: TIPOS Y ÁMBITOS EN LOS QUE REPERCUTE AL ALUMNADO CON Y SIN NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

ROSA ESPADA-CHAVARRÍA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar está siendo una realidad que, de manera global, rodea la vida de los centros educativos. No obstante, existen personas más vulnerables a este acoso, como pueden ser aquellos estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), derivadas o no de una discapacidad. El acoso escolar, o también denominado bullying, es un tema que prioritario en los sistemas educativos actuales (Lugones y Ramírez, 2017). Olweus (1973) realizó la primera investigación sobre el acoso escolar, definiendo a este como "una agresión reiterada dirigida a un compañero en situación de desventaja". Desde entonces el estudio de esta problemática se ha incrementado notablemente por distintas disciplinas, especialmente dentro de la psicología. Serrano e Iborra conceptualizaron en 2006 el término acoso escolar como "un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima". Además, hicieron referencia a la existencia de factores de riesgo entendidos como características, personales, familiares, escolares, sociales o culturales, cuya presencia aumenta la posibilidad de que se produzca un fenómeno determinado, en este caso el acoso escolar.

Los alumnos con discapacidad han sido y siguen siendo la población cuyos derechos han sido violados y negados en la mayoría de culturas a lo largo de la historia. El infanticidio, el aislamiento en instituciones y el abandono familiar de estos menores, ha sido ampliamente aceptado en la sociedad hasta hace poco (Berástegui y Gómez-Bengoechea,

2007). No son pocos los trabajos que, desde hace años, vienen alertando de la especial vulnerabilidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Moreno-Rodríguez et al.,2017) y, concretamente las derivadas de una discapacidad, también llamadas necesidades educativas especiales (NEE). En lo que respecta al acoso escolar en estudiantes con NEE, diversos estudios aseguran que estos alumnos corren mayor peligro y presentan en un alto porcentaje el hostigamiento e intimidación por parte de los alumnos sin NEE (Vargas y Paternina, 2017; Monjas et al., 2014). Incluso en algunos trabajos, las personas con discapacidad han sido consideradas potenciales acosadores debido a la falta de compresión de ciertas convenciones sociales o a la identificación de según que tipo de emociones o situaciones complejas (Enríquez y Garzón, 2015; Ayala, 2015).Por lo cual, tal y como señalan Del Barrio y Van Der Meulen en 2016 "cualquier persona puede ser objetivo si se percibe cualquier factor de vulnerabilidad, por lo que, en una clase con alumnos de necesidades educativas especiales, estos pueden ser un objetivo fácil".

1.1. Ámbitos en los que influye el acoso

El acoso escolar está ganando terreno dentro de los factores que influyen en el ámbito académico y el rendimiento del alumnado, presente o no necesidades específicas de apoyo educativo. Si bien es cierto que las características del niño juegan un papel muy importante, así como las líneas metodológicas de las instituciones educativas, el acoso escolar ha ganado posiciones convirtiéndose en uno de los factores más influyentes en la actualidad, este fenómeno afecta directamente tanto en la integridad física como psicológica del alumno, ya que le crea conflictos negativos en su conducta delimitándolo en su desempeño académico (Botello, 2016). Respecto al alumnado con NEE, hay que actuar con cautela desde los centros educativos, e identificar si los factores que pueden influir en el rendimiento académico son consecuencia de circunstancias personales y/o sociales asociadas a la discapacidad (física, sensorial, psíquica e intelectual), o si, por el contrario, pueden deberse a que estén siendo víctimas de acoso, ya que este problema es uno de los riesgos que suceden con frecuencia (Pesci, 2015). Por otro lado,

también es necesario destacar que diversas investigaciones destacan los factores pedagógicos, atribuidos a las metodologías docentes, las causas de un desempeño escolar más limitado (González, 2017), junto con factores socioculturales que puede corresponder a la presión que ejerce la sociedad en general, además aunado a esto se refiere a la falta de confianza en sí mismo para responder a las exigencias de aprendizaje significativo (Vergel, Martínez, y Zafra, 2016). Por lo que se contempla como necesaria la atención a este alumnado de manera prioritaria (Castro el al., 2014), junto con cambios en los métodos de enseñanza fundamentados en una pedagogía inclusiva, que, indiscutiblemente, promoverán una educación que respete la diversidad del alumnado y, por tanto, incremente su calidad.

1.2. EL ACOSO ENTRE IGUALES

El acoso, frente a otras formas de violencia, se presenta con mayor frecuencia en los centros educativos entre iguales, independientemente la procedencia, la ubicación de la escuela, el tipo de centro o los recursos del entorno (Vargas y Paternina, 2017). No obstante, con respecto a las escuelas que acogen a personas en riesgo de exclusión, algunos trabajos han identificado que las diferencias existentes son mínimas referentes a la cantidad de situaciones de acoso y abusos entre las instituciones públicas y privadas (Santoyo y Frías, 2014). Sin embargo, y a pesar de la anterior afirmación, los datos muestran que las medidas que se adoptan una vez identificados los casos en las escuelas privadas suelen ser más drásticas que en los centros públicos (Carrasco, et al., 2016; Coarite y Carrillo, 2014).

Generalmente, el acoso comienza con ofensas de forma verbal, sometimientos intimidantes, mensajes de advertencias y marginación del grupo, pasando por diferentes estadios hasta que, en un alto porcentaje de casos, esta situación deriva en agresión física (Abadio et al., 2015).

1.3. TIPOS Y FORMAS DE ACOSO

Así mismo se puede mencionar que el acoso o bullying se manifiesta de acuerdo a cuatro tipos, el primero se refiere a la violencia física que corresponde a agresiones como golpes, patadas, puñetazos, empujones;

la segunda hace referencia a la violencia psicológica, su principal propósito es la de excluir totalmente del grupo a la persona y que no sea tomada en cuenta en ninguna actividad social o educativa, quedando el individuo vulnerable a humillaciones de los demás; el tercer tipo es la violencia verbal la que se vincula directamente con insultos, amenazas, bromas pesadas, frases discriminantes hacia su raza o alguna discapacidad; la cuarta forma es la violencia sexual, esta se relaciona a conductas de manoseo, forzar a su victimario a hacer actos que no desea; esta clase de acoso puede provocar serios problemas psicológicos a las personas (Gómez, 2014).

Por otra parte, el bullying por sus diversos factores que lo componen, sus diversas formas y modos en que se pone de manifiesto resulta complicado definirlo; sin embargo, existen eventualidades relacionadas con comportamientos irregulares y actitudes que, de manera intencional o no, quebrantan la estabilidad tanto física, emocional y psicológica de los individuos; cuando se ven vulnerados en su integridad y su estabilidad propia o social en cualquiera de sus modalidades, las consecuencias de este acoso está generando graves daños, de no ser reprimido a tiempo, seguirá acrecentándose cada vez más este problema que ya es de interés y preocupación social a nivel mundial (Arias, 2014).

Las formas del acoso y las pautas para su identificación son diversas, tomando en consideración que las condiciones de vida y aprendizaje de una colectividad se ven afectados por actos de violencia; este fenómeno influye en la niñez y juventud, a quienes se les atribuye características como delirio por dominar a otros, actúan con intención premeditada y el hostigamiento es efectuado con frecuencia con la finalidad de excluir a sus víctimas del resto del grupo, además, utilizan insultos ofensivos, los agreden físicamente, hurtan sus pertenencias o se las destruyen, en fin, son conductas que acarrean consecuencias negativas en los que sufren estos modos de intimidación (Vergel et al., 2016).

Tomando en cuenta el comportamiento deliberado de ciertas personas por hacer daño a otros individuos, se puede mencionar algunas formas de acoso: bloqueo social, se refiere al aislamiento total de la víctima, es decir, lo excluyen de todas las actividades sociales o educativas; hostigamiento, hace referencia al maltrato constante ya sea físico, verbal o

psicológico por un lapso de tiempo determinado; manipulación, su objetivo es burlarse y criticarlos delante de sus pares para ponerlos en ridículo, haciendo que todos actúen negativamente en contra de quienes sufren el acoso; coacciones, los agresores buscan dominar la voluntad de sus víctimas para obtener lo que quieren (Lugones y Ramirez, 2017).

1.4. CONSECUENCIAS EMOCIONALES DEL ACOSO

Dentro de las principales consecuencias emocionales del bullying que se presentan en niños con NEAE y sin NEAE se pueden mencionar algunas como: tensión, se presentan por el temor que posee la víctima de encontrarse con el o los agresores; autoestima baja, corresponde a la poca confianza que tiene en sí mismo y en los demás; pesimismo, consienten en su pensamiento ideas negativas que creen que todo va a estar mal; tristeza, por el constante acoso del que son víctimas recurren al llanto y se sienten desanimadas; aversión al ambiente en que se encuentre, para no tener problemas con nadie prefieren quedarse alejados de todos; y, suicidio, es demasiado la depresión por recibir muchos abusos que los lleva a quitarse la vida (Asanza et al., 2015).

En los niños con NEAE las consecuencias son más graves porque se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad y se retraen ante la violencia, no actúan en defensa propia y en muchas ocasiones prefieren callar las agresiones. Ante tales circunstancias se han evidenciado desenlaces negativos como: miedo de caminar solo para ir o regresar de su establecimiento educativo; se resisten de ir a la escuela; registran niveles bajos de rendimiento escolar; sus materiales educativos se los destruyen con frecuencia; en reiteradas ocasiones les quitan la comida o el dinero para comprarlo; reaccionan con agresividad con otras personas; pierden el apetito continuamente; se deprimen y lloran sin aparentes razones; periódicamente tienen pesadillas; se muestran reticentes a decir lo que les pasa; disminuye su autoestima (García y Ascensio, 2015).

En la dinámica del bullying, el agresor escoge a su víctima preferentemente con características de inseguridad, de condición física débil, de otras etnias o razas, con limitaciones en sus capacidades; es decir, a personas que sean consideradas por el victimario como inferiores a él;

las consecuencias siempre son negativas y deben ser evaluadas tanto físicas, afectivas como psicológicas, además los cuadros exteriorizados por las personas afectadas por este acoso son de ansiedad y de baja autoestima, creándole temores para socializar con otras personas, ya que en muchos casos suelen ser rechazados por toda una comunidad social o educativa (Erazo, 2016).

Por todo ello, el objetivo final de este trabajo ha sido conocer el tipo de acoso y los ámbitos en los que repercute al alumnado con y sin necesidades específicas de apoyo educativo y, especialmente al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO

El objetivo principal de esta investigación ha sido:

- El Conocer los tipos de acoso y ámbitos educativos en los que repercute, en el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en la provincia de Machala (Ecuador)

Y, para alcanzarlo, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer e identificar los tipos de acoso y lo ámbitos escolares en los que influye en la totalidad del alumnado.
- Identificar la correlación que existe entre el acoso o bullyng y los ámbitos académicos, sociales y emocionales en los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo frente a los estudiantes que no las presentan.

3. METODOLOGÍA

Como método de investigación se ha diseñado un estudio exploratorio y descriptivo, ya que pretende conocer un fenómeno y saber cómo se

manifiesta, es decir, para llegar a conocer sus propiedades y características (Ibáñez, 2015). Como técnica de investigación se ha utilizado la encuesta. El enfoque fue de corte cuantitativo.

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 115 estudiantes, de los cuales 27 de ellos contaban con necesidades específicas de apoyo educativo, dentro de los cuales 10 de ellos presentaban necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad. Por otro lado, se contó con 88 participantes no identificados como alumnado con ninguna de las dos necesidades educativas anteriores.

Todos ellos correspondientes a séptimo grado cuya media de edad se situó en 10.9 años. La distribución de la muestra del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo fue la siguiente: 13 de ellos se identificaron con problemas en la lecto-escritura, 1 con discalculia, 5 de ellos con discapacidad intelectual, 3 con déficit de atención e hiperactividad, 2 con autismo, 1 con discapacidad física y 2 con discapacidad visual.

Por último, se contó con la participación de 4 centros educativos de la provincia de Machala, de los cuales dos eran de titularidad pública y dos de titularidad particular.

La descripción de los centros educativos participantes es la siguiente:

La Unidad Educativa "MMCR" es una institución pública que está ubicada en la ciudad de Machala, la muestra está conformada por 25 estudiantes (15 varones – 10 mujeres) con una media de 10.6 años, de los cuales 1 estudiante con NEE no asociada a una discapacidad: lecto-escritura y 24 estudiantes sin NEE.

La Unidad Educativa "IVMJ" es una institución pública que está ubicada en la ciudad de Machala, la muestra está conformada por 39 estudiantes (24 varones – 15 mujeres) con una media de 11.1 años, de los cuales 5 tienen NEE asociada a una discapacidad: visual e intelectual, 7 con NEE no asociadas a una discapacidad: lecto-escritura y 27 estudiantes sin NEE.

La Escuela Particular "GMMJ" es una institución privada que está ubicada en la ciudad de Machala, la muestra está conformada por 30 estudiantes (18 varones – 12 mujeres) con una media de 11.1 años, de los cuales 4 tienen NEE asociada a una discapacidad: física e intelectual, 8 con NEE no asociadas a una discapacidad: lecto-escritura y déficit de atención y 18 estudiantes sin NEE.

La Unidad Educativa Particular "FSM" es una institución privada que está ubicada en la ciudad de Machala, la muestra está conformada por 21 estudiantes (5 varones – 16 mujeres) con una media de 10.8 años, de los cuales 1 tiene NEE asociada a una discapacidad visual, 1 con NEE no asociada a una discapacidad: discalculia y 19 estudiantes sin NEE.

2.2. INSTRUMENTO

Para evaluar los tipo de acoso y los ámbitos sobre los que influye el acoso en el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, se diseñaron dos cuestionarios ad hoc creados bajo el modelo de Marín y Reidl (2013). El cuestionario dirigido a evaluar los tipos de acoso se dividió en cuatro apartados: bullying físico, verbal, psicológico y daños a la propiedad. Respecto al cuestionario para dimensionar los ámbitos de influencia del acoso, se utilizaron los apartados: ámbito académico, social y emocional. En ambos casos, las respuestas fueron presentadas en una escala tipo Likert (siempre – a veces – rara vez – nunca) con una puntuación de 1 a 4 de manera descendente según el grado de desacuerdo. Dicho instrumento fue aplicado a una pequeña muestra para comprobar su viabilidad. Una vez vista dicha viabilidad y análisis pertinentes sobre su funcionamiento, se realizaron las correcciones sugeridas y se ajustó el cuestionario.

2.3. PROCEDIMIENTO

Para iniciar la recolección de datos empíricos se entregó a cada una de las autoridades de las instituciones educativas oficios solicitando permiso para aplicar los instrumentos de investigación. Una vez revisados y aprobados, se procedió a entrevistar a los docentes de séptimo grado (una escuela por día); posteriormente se dialogó con las dos maestras de cada escuela para indagar acerca del número de estudiantes con NEE

que tenían en su aula procediendo a seleccionar solo un paralelo. A continuación, se entregaron los cuestionarios a los estudiantes para que los cumplimentaran, indicando que deben contestar con toda la sinceridad posible, además de que no deben dejar ningún ítem sin contestar. Se informó a todos los participantes que el cuestionario era voluntario y que disponían de 30 minutos para rellenarlo. Igualmente, se les proporcionó la posibilidad de eliminar los datos una vez analizados, si así lo consideraban oportuno.

2.3. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron tabulados en el programa de análisis estadístico SPSS en su versión 26 (Cronk, 2019). Los estadísticos descriptivos básicos fueron calculados, así como un análisis correlacional de las variables estudiadas. Se utilizó la prueba *t* de student y utilizándose la estimación de la desviación típica, dada la distribución de la población y el tamaño de la muestra.

Para analizar los datos empíricos se ingresó los resultados de los instrumentos de investigación en el programa Excel 2016, luego se tabuló a través de la "prueba de t para medias de dos muestras suponiendo varianzas iguales", que sirvió para relacionar los tipos de bullying (físico, verbal, psicológico y daños a la propiedad) entre los estudiantes de escuela pública y particular y de igual manera los ámbitos (académico, social y emocional); además se empleó para comparar el tipo de bullying entre estudiantes con y sin NEE, de igual manera la repercusión en los diferentes ámbitos.

4. RESULTADOS

Aquellos resultados relacionados con el tipo de acoso según titularidad del centro, tal y como puede observarse en la tabla 1, muestra la comparación entre medias obtenidas entre las escuelas particulares y públicas acerca de los tipos de bullying, en donde se puede apreciar que no existen puntuaciones medias significativas entre las dos variables ($p > 0,05$), a excepción del tipo de bullying físico, que demuestra valores más altos en las escuelas particulares (media = 2,20; DT = 0,69) frente

a las escuelas públicas (media = 1,92; DT = 0,73); esto quiere decir que los estudiantes de las escuelas particulares tienden a ser acosados físicamente con mayor proporción que los estudiantes de las escuelas públicas ($p < 0,05$); sin embargo, en los demás tipos de bullying no existen diferencias significativas en cuanto al número de casos de acosos escolares entre ambos tipos de escuelas.

TABLA 1. *Resultados de las pruebas t escuelas particulares escuelas públicas y tipos de bullying.*

	Escuela Particular		*Escuela Pública*			
	Media	DT	Media	DT	t	p
Bullyng físico	2,20	0,69	1,92	0,73	2,11	0,04
Bullyng verbal	2,35	0,77	2,20	0,79	0,97	0,33
Bullyng psicológico	1,92	0,72	1,78	0,74	1,05	0,30
Daños a la propiedad	2,25	0,62	2,01	0,71	1,94	0,06

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en la comparación entre medias obtenidas en dos grupos de estudiantes con y sin Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), sobre de los tipos de bullying (Tabla 2), en donde se puede apreciar que en el bullying verbal en los niños con NEAE (media = 2,73; DT = 0,69) está más alto que los niños sin NEE (media = 2,12; DT = 0,75); de igual manera el psicológico en niños con NEAE (media = 2,25; DT = 0,72) frente a los sin NEAE (media = 1,72; DT = 0,69); y los daños a la propiedad en niños con NEE (media = 2,44; DT = 0,70) y niños sin NEAE (media = 2,01; DT = 0,65); en conclusión, existen puntuaciones medias significativas entre las dos variables ($p < 0,05$), en donde demuestra valores más altos en los estudiantes con NEAE frente a los sin NEE; esto quiere decir que los niños con NEAE tienden a ser acosados con mayor proporción que los niños sin NEAE; sin embargo, en cuanto al bullying físico no existen diferencias significativas ($p > 0,05$).

TABLA 2. *Prueba t para medias independientes entre estudiantes con NEAE y sin NEAE, según los tipos de bullying.*

	Niños con NEE		*Niños sin NEE*			
	Media	DT	Media	DT	t	p
Bullyng físico	2,66	0,50	1,85	0,67	5,79	6,42
Bullyng verbal	2,73	0,69	2,12	0,75	3,78	0,001
Bullyng psicológico	2,25	0,72	1,72	0,69	3,50	0,001
Daños a la propiedad	2,44	0,70	2,01	0,65	2,97	0,001

Fuente: elaboración propia

Siguiendo con los resultados, en esta ocasión se realiza la descripción de dos grupos de estudiantes, uno sin ningún tipo de necesidad educativa y otro con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, derivadas de una discapacidad, es decir, alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). Si observamos la tabla 3 en la que se muestra la comparación entre medias obtenidas en dos grupos de estudiantes con y sin NEE, acerca de los ámbitos de repercusión a causa del bullying, se puede apreciar que, en todos los ámbitos, el alumnado con discapacidad obtuvo puntuaciones medias significativamente superiores a los niños sin NEE (todas $p < 0,001$), esto quiere decir que los estudiantes con NEE tienen mayor nivel de repercusión a causa del bullying, frente a los estudiantes sin NEE.

TABLA 3. *Resultados de las pruebas t para medias independientes entre la muestra de estudiantes con NEE y la muestra de estudiantes sin NEE, según los ámbitos evaluados en el estudio*

	Niños CD (NEE)		*Niños SD (no NEE)*			
	Media	DT	Media	DT	t	p
Ámbito académico	2,80	0,60	1,94	0,81	5,07	0,001
Ámbito social	2,65	0,66	1,99	0,74	4,17	0,001
Ámbito emocional	2,33	0,51	1,78	0,65	4,10	0,001

Fuente: elaboración propia

La tabla 4 muestra el análisis de correlaciones entre las variables del estudio para la muestra de estudiantes con Necesidades Específicas de apoyo Educativo, en la que se puede apreciar que existen correlaciones significativas en los tipos de bullying entre sí ($p < 0,001$); y de igual

manera los tipos de ámbitos entre sí ($p < 0,001$); por otro lado, existen correlaciones significativas entre las variables ($p < 0,001$); destacando que existe una puntuación de $p<0,01$ entre daños a la propiedad y bullying psicológico ($r = 0,52$; $p = 0,005$).

TABLA 4. *Resultados de las correlaciones entre las variables del estudio para la muestra de los estudiantes con NEE*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Bullying Físico	1						
2. Bullying Verbal	0,61***	1					
3. Bullying Psicológico	0,52***	0,74***	1				
4. Daños a la propiedad	0,45***	0,50***	0,52***	1			
5. Ámbito académico	0,52***	0,35***	0,29**	0,34***	1		
6. Ámbito social	0,56***	0,47***	0,49***	0,44***	0,42***	1	
7. Ámbito emocional	0,40***	0,39***	0,47***	0,48***	0,50***	0,52***	1

*†p<0,10; *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Fuente: elaboración propia

La tabla 5 muestra el análisis de correlaciones entre las variables del estudio para la muestra de estudiantes sin NEAE, en donde se puede apreciar que existen correlaciones significativas en los tipos de bullying entre sí ($p < 0,001 – p < 0,01$); sin embargo, entre las variables no hay correlaciones significativas, solo se puede observar una tendencia a la significación entre el bullying psicológico y ámbito social ($r = 0,33$; $p = 0,09$) y significatividad entre el ámbito social y el académico ($r = 0,48$; $p = 0,01$).

TABLA 5*. Resultados de las correlaciones entre las variables del estudio para la muestra de los estudiantes sin NEE*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Bullying Físico	1						
2. Bullying Verbal	0,68***	1					
3. Bullying Psicológico	0,63***	0,74***	1				
4. Daños a la propiedad	0,55**	0,66***	0,52**	1			
5. Ámbito académico	0,04	-0,20	0,25	-0,25	1		
6. Ámbito social	0,10	-0,05	0,33†	-0,05	0,48*	1	
7. Ámbito emocional	0,24	0,31	0,24	0,10	0,23	0,17	1

*†p<0,10; *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Por último, la Tabla 6, muestra el análisis de correlaciones entre las variables NEE y la frecuencia del bullying para la muestra de estudiantes con diferentes NEAE, en donde se puede apreciar que el 60% de los que siempre son objeto de bullying corresponde a los estudiantes condificultades en la lecto-escritura, seguido por la discalculia (dentro de las necesidades educativas no asociada a una discapacidad). Respecto al alumnado con discapacidad, ahora si, es el que presenta discapacidad intelectual y del desarrollo, aquel que arroja una frecuencia más alta.

***TABLA 6**. Resultados de las correlaciones entre las variables NEE y Frecuencia del Bullying para la muestra de estudiantes con NEE*

			Frecuencia del Bullying			Total
			Rara vez	*A veces*	*Siempre*	
NEE	Lecto-escritura	Recuento	7	3	3	13
		% dentro de B.	63,6%	27,3%	60,0%	48,1%
	Déficit de atención	Recuento	0	3	0	3
		% dentro de B.	,0%	27,3%	,0%	11,1%
	Discapacidad intelectual	Recuento	1	3	1	5
		% dentro de B.	9,1%	27,3%	20,0%	18,5%
	Discapacidad Física	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de B.	,0%	9,1%	,0%	3,7%
	Discapacidad visual	Recuento	1	1	0	2
		% dentro de B.	9,1%	9,1%	,0%	7,4%
	Discalculia	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de B.	,0%	,0%	20,0%	3,7%
	Autismo	Recuento	2	0	0	2
		% dentro de B.	18,2%	,0%	,0%	7,4%
Total		Recuento	11	11	5	27
		% dentro de B.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Según los resultados observados y reflejados anteriormente, existe una diferencia estadísticamente significativa en el nivel del bullying en los estudiantes con necesidades educativas especiales frente a los estudiantes sin NEAE; considerando que los alumnos con NEAE tienen puntuaciones más altas que los alumnos sin NEAE. Este dato es resaltado con el resultado del 3º Congreso Internacional sobre violencia en las

escuelas (2014) realizado en Buenos Aires, en el cual se evidencia que los estudiantes con NEAE tienen el doble de probabilidad de ser víctima de casos de bullying frente a los estudiantes sin NEAE. Por lo tanto, y en base a los resultados obtenidos, que el presente estudio puede contribuir, con las evidencias obtenidas, a aquellos estudios de avalan que los estudiantes con NEAE son más vulnerables ante el acoso escolar frente a los estudiantes sin NEAE.

Tomando en cuenta la información recabada y analizada, se pudo identificar que existe una diferencia estadísticamente significativa en la repercusión a causa del bullying entre los estudiantes con NEAE y sin NEAE (todas $p < 0,001$), pues se ha evidenciado que los estudiantes con NEAE tienen puntuaciones más altas que los estudiantes sin NEAE. Este resultado fue ya confirmado por una investigación realizada por Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) en la cual sostienen que los estudiantes con NEAE son más afectados por el bullying frente a los estudiantes sin NEAE; por lo que podemos decir que el acoso escolar influye negativamente en mayor proporción en los estudiantes con NEAE frente a los estudiantes sin NEAE.

De acuerdo con las correlaciones de la muestra de estudiantes con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad (NEE) y sin NEE, se observó que existen correlaciones significativas entre ambas variables ($p < 0,001$) cuando se trata de estudiantes con NEE. Sin embargo, al tratarse de estudiantes sin NEE es todo lo contrario; esto quiere decir que los casos de bullying afectan con mayor proporción en los ámbitos académico, social y emocional de los estudiantes con NEE frente a los sin NEE, este dato es coincidente con la investigación realizada por Ruiz, Riuró y Tesouro (2015).

Al correlacionar las variables NEAE y la frecuencia del bullying, se detectó que los que siempre son víctimas de bullying corresponde a los estudiantes con dificultades en la lecto-escritura (NEAE no asociada a una discapacidad). Esta información sigue en la línea del estudio realizado por Del Barrio y van der Meulen (2016), los cuales afirman que los niños y niñas que tienen dificultades de habla, lenguaje y comunicación tienen 5.3 veces más riesgo de ser víctima de bullying que los que presentan otra necesidad específica de apoyo educativo,

considerando que su dificultad es más notoria en los salones de clase, siendo objeto de burla ante los demás compañeros. Por otro lado, respecto al alumnado con necesidades educativas derivadas de una discapacidad, es el que presenta discapacidad intelectual y del desarrollo, aquel que arroja una frecuencia más alta, coincidiendo con los estudios de Luengo y Domínguez (2015) que han apuntado hacia una predisposición social de las personas con discapacidad inteléctual hacia el acoso escolar. Del mismo modo, Mañas et al. (2019) han percibido como la escuela ha constituido un entorno de segregación y exclusión para las personas con discapacidad intelectual.

6. CONCLUSIONES

Después de analizar y discutir los resultados hallados, creemos fundamental destacar que los datos obtenidos acerca de cómo se está interviniendo y cómo se está actuando en los centros en función de su titularidad, sin duda invitan a la reflexión y a la acción. Si bien es cierto que los gobiernos deben garantizar una educación para todos sus ciudadanos y que esto se lleva a cabo a través de las escuelas públicas, no puede existir esa descompensación frente a los centros particulares que parece que no identifican o no quieren identificar el acoso escolar en sus centros. Por lo que sería conveniente ampliar los estudios y que se pudiera valorar si estamos ante una situación puntual y de carácter local, o si, por el contrario, se extiende a la totalidad de los centros del país.

Por otro lado, se concluye con que el acoso afecta con mayor proporción a los ámbitos académico, social y emocional de los estudiantes con NEE frente a los sin NEE, hecho que trae como consecuencia una disminución del rendimiento académico pudiendo afectar de manera negativa al de mantenimiento y continuidad de los estudios.

La violencia que por lo general ejercen los agresores en contra de sus iguales, ocasionan consecuencias como: baja autoestima, resentimiento extremo, se sienten inferiores que los demás, su rendimiento escolar es muy bajo, además, por el constante acoso que reciben, el maltrato les parece un hecho natural por parte de sus pares, pero esto no quiere decir que no les afecte emocionalmente, pero muchos de los niños creen que

la violencia recibida es parte de su vida y ciertos de ellos tratan de convivir con esta mala experiencia (Amaya, 2016).

De acuerdo con las bases expuestas se puede argumentar que el bullying entre iguales tiene desenlaces desfavorables para todos los involucrados en este acoso, pero con diferentes signos y grados de aflicción; sin embargo, los efectos más notorios e intensos recaen en las víctimas, los victimarios y espectadores igualmente son receptores de experiencias y conductas contradictorias. Es imperioso señalar que todos los participantes en condiciones de abuso, en cualquiera de las representaciones, cuentan con la posibilidad de presentar trastornos psicosociales y perturbaciones psicopatológicas en la niñez y juventud (Garaigordobil, 2015).

Por otro lado, se identifican algunas cuestiones de vital importancia para la obtención de una educación inclusiva de calidad (Sánchez y Díez, 2013). De hecho, si se tienen en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible, más concretamente, el objetivo 4, relacionado con la educación inclusiva, en él se indica que dicha educación debe ser inclusiva sí, pero de calidad también. Evidentemente no se puede llegar a una educación inclusiva de calidad si no se atiende a las necesidades de colectivos tan vulnerables como son las personas con discapacidad (González-Montesino y Espada, 2020) y, en especial, las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.

Se han encontrado que las personas con discapacidades sensoriales son, probablemente, el colectivo dentro de la discapacidad que más visibilidad ha tenido en las etapas educativas y, por tanto, existe una mayor normalización de su presencia en las aulas (Pais y Salgado, 2020; Del Barrio, y Van der Meulen, 2016). Esta situación hace que no sean el principal colectivo diana para sufrir acoso, aunque, evidentemente, no están exentos de esta situación y reportan datos de prevalencia superiores a la media de estudiantes sin necesidades educativas específicas derivadas de una discapacidad.

A la vista de los resultados obtenidos, podemos concluir, con que:

- El acoso escolar se puede presentar con la misma frecuencia, ya sea en las escuelas públicas como en las particulares

- Los estudiantes con Necesidades específicas de apoyo educativo son más vulnerables ante el acoso escolar frente a los estudiantes que no cuentan con ellas.
- El acoso escolar influye negativamente en mayor proporción en los estudiantes con NEAE frente a los estudiantes sin NEAE
- Los niños y niñas que tienen dificultades en el habla, el lenguaje y comunicación (Lecto-escritura) tienen más riesgo de ser víctima de bullying al ser su dificultad más notoria en el aula.
- Y, por último, que el alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo, cuentas índices más altos acoso que la totalidad del alumnado con discapacidad

7. REFERENCIAS

Abadio, W., Lossi, M., Carvalho, F., Lopes, D., Yoshinaga, A., & Carvalho, D. (2015). Causas del bullying: resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar. *Revista LatinoAmericana de Enfermagem, 23*(2), 1-8. https://doi.org/10.1590/0104-1169.0022.2552

Amaya, C. (2016). Los imaginarios sociales, el pensamiento crítico y la no violencia, una forma para enfrentar el acoso escolar. *Estudios pedagógicos, 42*(3), 27-48. https://bit.ly/3vXfU19

Arias, W. (2014). ¿Qué es el bullying?: actores, causas e intervención. *Revista de Psicología de Arequipa, 4*(1), 11-32. https://bit.ly/3wYqsym

Asanza, M. I., Pilco, M., & Alvarado, P. (2015). El Bullying en la universidad. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. https://bit.ly/3wT51i9

Ayala, M. D. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai, 11*(4), 493-509. https://bit.ly/3hdQaZc

Berástegui, A., & Gómez-Bengoechea, B. (2006). Los menores con discapacidad como víctimas de maltrato infantil: una revisión. *Intervención psicosocial, 15(*3), 293-301. https://bit.ly/3qrMQ0w

Botello, H. A. (2016). Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* (24), 1-12. https://doi.org/10.14482/zp.24.720.

Carrasco, C. L., Verdejo, T., Asunr, D., Álvarez, J. P., Bustos, C., Ortiz, S., Valdivia, N. (2016). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(2), 1145-1159. https://doi.org/10.11600/1692715x.14218210814.

Castro, S., Paternina, A., & Gutiérrez, M. (2014). Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 16*(2), 151-169. https://bit.ly/3h6nFfV

Coarite, E., & Carrillo, G. (2014). Consideraciones sobre la violencia escolar y los conflictos de estudiantes. *Revista de Investigación Educativa, 7*(2), 175-186. https://bit.ly/3A06B3J

Cronk, B. C. (2019). *How to use SPSS®: A step-by-step guide to analysis and interpretation*. Routledge.

Del Barrio, C., & Van Der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico, 14*(1), 103-118. https://bit.ly/3xMP0ue

Enríquez, M. F., & Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad, 10*(1), 219-233. https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2015v10n1.983

Erazo, O. (2016). Identificación y descripción de la intimidación escolar en instituciones educativas del municipio de Popayán. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 12*(1), 55-72. https://bit.ly/3h2MFEG

Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología, 31*(3), 1069-1076. https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151

García, M., & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 17*(2), 9-38. https://bit.ly/3xXx54e

González, A. (2017). *Acoso Escolar y Necesidades Educativas Especiales.* [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. https://bit.ly/3x0AGOy

González-Montesino, R. H., & Espada, R. M. (2020). Espacios universitarios de aprendizaje inclusivos, bilingües y multimodales: el caso del alumnado sordo signante. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, *13*(25), 70-83. https://bit.ly/3hb4Gk6

Gómez, A. (2014). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en primarias de Colima. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 18*(58), 839-870. https://bit.ly/3djdBPk

Luengo-Latorre, A. J. y Domínguez-Gómez, I. M. (2015). Discapacidad, Infancia y Acoso. En J. M. Fernández Martínez y C. Ganzenmüller (Dir.), Disca-pacidad e Infancia (pp. 199-247). Madrid: Consejo General del Poder Ju-dicial.

Lugones, M., & Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 33*(1), 154-162. https://bit.ly/3xbyofX

Mañas Olmo, M., González Alba, B., & Cortés González, P. (2019). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad, 5*(1), 60–84. https://bit.ly/3w2wX1D

Monjas, M. I., Antón, L., Francisco, G., & Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología, 30*(2), 499-511. https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211

Moreno-Rodríguez, R., Lopez, J. L., Carnicero, J. D., Garrote, I., & Sánchez, S. (2017). Teachers' Perception on the Inclusion of Students with Disabilities in the Regular Education Classroom in Ecuador. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(9), 45-53. https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2573

Olweus, D. (1973). *Agression in the school: bullies and whipping boys*. The series in clinical & community psychology

Pais, M. E. M., & Salgado, F. R. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 257-274. https://doi.org/10.18172/con.3734

Pesci, A. L. (2015). Prevención del bullying en México: El caso de los niños y adolescentes sobredotados. *Revista de El Colegio de San Luis, 5*(10), 104-133. https://bit.ly/3dhdnsa

Ruiz, R., Riuró, M., & Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1, 18*(1), 345-368. https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.1238

Sánchez, S., & Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. In H. Rodríguez, & L. Torrego (Eds), Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia (pp. 107-119). Wolters Kluwer. https://bit.ly/3qq376i

Santoyo, D., & Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 34*(4), 13-41. https://bit.ly/3h7cByZ

Serrano, A., Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela.* Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. https://bit.ly/3jh3EGe

Vargas, D., & Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura. Educación y Sociedad, 8*(2), 61-78. https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.05

Vergel, M., Martínez, J., & Zafra, S. (2016). Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior. *Revista Criminalidad, 58*(2), 197-208. https://bit.ly/3xQka3G

ACOSO ESCOLAR Y TEA

ALMA MARÍA IÑIGO MARTÍNEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED

VANESA SAINZ LÓPEZ
Universidad Francisco de Vitoria (UFV)

LAURA MARTÍN MARTÍNEZ
Universidad Francisco de Vitoria (UFV)

ESTHER VELA LLAURADÓ
Universidad Francisco de Vitoria (UFV)

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar o *bullying* es un tema muy presente en la actualidad. Se trata de una serie de situaciones que se sigue dando con frecuencia en los centros educativos principalmente, y que se ha visto acrecentado por el uso de los dispositivos electrónico que facilitan este tipo de agresiones. Pero la pregunta que nos hacemos es ¿afecta a todos los alumnos por igual? o ¿los alumnos con necesidades educativas especiales están más expuestos a sufrirlo? Para dar respuesta a estas y otras cuestiones, desarrollaremos el contenido de este trabajo que está dividido en cuatro apartados: acoso escolar, vulnerabilidad de las personas con discapacidad, acoso escolar en personas con TEA y, programas de prevención/intervención del acoso escolar.

La estructura de este trabajo nos va a permitir, en primer lugar, centrar la base de nuestro trabajo a través de un análisis del constructo del acoso escolar teniendo en cuenta las diferentes definiciones, los roles implicados y la incidencia, entre otros aspectos. A partir de este punto, analizaremos por qué existen determinados colectivos más vulnerables a sufrir este tipo de situaciones y qué papel juegan en esta vulnerabilidad los factores internos o externos. Por último, centraremos esta revisión bibliográfica en el colectivo de personas con trastorno del espectro

autista para comprender el punto en el que nos encontramos en base a las últimas investigaciones sobre el estado de la cuestión y analizando los diferentes programas de prevención/intervención que se están llevando a cabo para valorar los factores que se investigan y la eficacia de los mismos.

El análisis del colectivo de personas con TEA, así como los programas que existen, nos permitirán concluir en el motivo por el cual se siguen produciendo este tipo de situaciones a pesar de existir medidas que pretenden ponerle freno.

2. ACOSO ESCOLAR

El bullying o acoso escolar no es un problema que haya aparecido en el momento actual, tal y como afirma Extremera (2017), las situaciones de acoso y maltrato en la sociedad se remontan muchos años atrás. Según Serrano (2006), el acoso escolar puede ser definido como:

> Un comportamiento negativo (dañino), intencional y repetido a manos de una o más personas dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse. Donde las acciones negativas pueden consistir en contactos físicos, palabras o gestos crueles, o en la exclusión del grupo. Para considerar estas acciones como acoso escolar es necesario que exista un desequilibrio de fuerza o poder (p.28).

Complementando la definición anterior, Sánchez (2009), lo define como un maltrato físico o psicológico intencionado, habituado y continuado que recibe un alumno o alumna por parte de otro/a, el cual se comporta con él/ella cruelmente con el objetivo de asustarle y/o hacerle daño para obtener un resultado favorable para el acosador, como puede ser vengarse o ser respetado, o para satisfacer la necesidad de discutir y agredir que suelen presentar los agresores, la cual provoca a largo plazo que la víctima vaya siendo excluida socialmente.

Otros autores como Toro (2010) determinan que el acoso escolar se trata de la acción basada en la opresión que tienen algunos niños sobre otros menores en importantes etapas de la educación y que su vez genera una victimización de carácter psicológico

En base a las diferentes definiciones que hemos encontrado acerca del acoso escolar, tal y como señala Carrillo (2016), podemos determinar una serie de características que complementan a este concepto y que a su vez explican la realidad del acoso escolar:

1. Se producen diferentes tipos de daños tanto a nivel psicológico como a nivel físico sobre la persona que se ejerce el acoso, este tipo de consecuencias y daños que se desencadenan afectan sobre el menor tanto en su desarrollo escolar como en su aprendizaje, ámbito familiar y social.

2. Se desarrolla en diferentes ámbitos: educativo, extraescolares y alrededores.

3. Inestabilidad dentro de la relación de los protagonistas, menor con más fuerza y menor más frágil.

4. Puede darse un maltrato directo a la víctima, o al contrario generando un daño a sus objetos personales.

5. Indiferencia por parte de otras personas que están presentes en dichas situaciones de acoso, por otra parte, existen otros alumnos que se involucran en ellas por miedo a que los agresores les hagan daño a ellos también, o por desarrollar un mayor status que el de las víctimas.

Independientemente de la definición a la que nos refiramos, dentro del acoso escolar, podemos afirmar que nos encontramos con diferentes sujetos que ejercen distintos papeles (Extremera, 2017). Según Trianes (2000) en Extremera (2017), estos sujetos son:

- Los agresores, quienes suelen presentan una personalidad agresiva y presentan una gran necesidad de dominar y someter a otros, mostrando escasa empatía hacia sus víctimas.

- Los observadores, se trata de aquellas personas que no participan directamente en las peleas y/o la violencia hacia una víctima, pero presencian los hechos.

– Y, las víctimas, quienes suelen ser personas consideradas como débiles, sensibles y/o tímidos, con dificultades para poder defenderse. No solo las características sociales los convierte en víctimas, sino que también influye el contexto.

¿Cuál es el perfil de las víctimas? Las personas que son víctimas de este acoso escolar suelen tener una apariencia bastante pasiva y dócil compartiendo unas cualidades propias de una persona insegura, pacífica, reservada, con un carácter retraído incluso con un nivel de autoestima bastante bajo. Son personas con pensamientos muy tristes e infelices, normalmente la relación con sus iguales suele ser escasa, y manifiesta una relación más cordial y buena con personas que no son de su edad sino bastante más adultas. Dentro de las víctimas, como señala Olweus (1998), podemos diferenciar entre las siguientes:

– Víctima sumisa es aquella persona que se muestra con una posición deseosa y a su vez como un niño o niña de carácter débil y que aguanta callada el ataque y las agresiones de su agresor. Suelen ser personas bastantes vulnerables.
– Víctima provocativa. Esta clase de víctimas son menos habituales que las anteriores en las que aparte de mostrar una actitud deseosa, son personas con actitudes violentas y agresivas, provocando a su vez un ambiente negativo.

Sin embargo, otros autores como Díaz-Aguado (2006) definen el tipo de víctima de otra manera:

– Víctima pasiva para referirse a aquella persona que se mantiene en silencio dentro del aula y sobre el cual se ha generado un aislamiento social por parte de sus compañeros. Se caracterizan por ser niños que representan una personalidad tímida y que no se relacionan ni comunican con el resto de alumnos, mostrándose con miedo e inseguridades.

– Víctima activa es aquella que presenta una actitud de desprecio y poca popularidad entre el grupo de compañeros de clase, de manera que llega a provocar ser una víctima fácil de acoso escolar.

Dentro los diferentes factores que pueden incidir en un mayor o menor acoso escolar, el más destacado como afirma Contreras (2017), es el factor persona, donde se incluyen aspectos como la personalidad e impulsividad, la autoestima, las habilidades sociales, etc. Todo esto hace que la persona, por las características que presenta tiene más riesgo de convertirse en vulnerable ante el acoso.

Esta gran cantidad de factores que pueden influir en el acoso escolar hace que la incidencia sea muy alta. Según el INE (Instituto Nacional de Estadística) en España, en torno al 30-40% de los menores afirma que se han visto en alguna ocasión en situaciones de acoso escolar.

3. VULNERABILIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Como hemos comentado anteriormente, son muchos los factores que pueden convertir a la persona en vulnerable y, por ello, se siguen produciendo este tipo de situaciones con una alta incidencia.

La persona "vulnerable", según la Real Academia Española, es aquella *"que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente"*. En un primer momento, se utilizaba el término de vulnerabilidad para hacer referencia a la condición económica de la persona, pero en la actualidad se incluyen otras muchas condiciones como las físicas, las políticas, las institucionales, las ideológicas o ecológicas (Pérez, 2020), pudiendo diferenciar hasta 11 tipos diferentes de vulnerabilidad: física, educativa, social, económica, institucional, política, ecológica, cultura, ideológica, técnica o natural (Wilches-Chaux, 1989).

En esta investigación nos vamos a centrar en la vulnerabilidad social y educativa por ser los aspectos que influyen de manera directa sobre la persona en relación al acoso escolar.

Actualmente se están viviendo situaciones muy diversas, reflejo de las necesidades presentes en la sociedad. Nos encontramos con estudiantes que a lo largo de su escolaridad y específicamente en momentos críticos de la misma, encuentran barreras y dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza reglada, es a lo que Manzano

(2008) define como estudiantes en riesgo. Por un lado, existe una inestabilidad propia del sujeto unida a una protección o cobertura social débil. Por tanto, estamos hablando de dos hechos distintos, por un lado, tenemos a sujetos que por sus condiciones personales pueden ser vulnerables a sufrir este acoso escolar y, el otro hecho es que debido a las condiciones que hoy en día se dan en las escuelas podemos hablar de vulnerabilidad escolar.

En España, son diferentes las leyes que pretenden proteger los derechos educativos de las personas vulnerables, así como una convivencia pacífica. Podemos destacar, en este sentido, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) determina: "*La educación es el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos*". La LOMCE (2020), según Sacristán (2014), será recordada como un instrumento que sirvió al abandono y deterioro del sistema educativo y que incrementó la brecha social de la desigualdad. Si consultamos la propia ley, encontramos que solamente tres puntos desarrollan la atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales:

"1-Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades. 2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. 3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas".

Numerosos estudios han evidenciado que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo son especialmente vulnerables a este tipo de fenómenos, convirtiéndose en objetivo del maltrato de compañeros crueles que aprovechan lo que interpretan como debilidades sociales de estos compañeros. Según Falla y Ortega-Ruíz (2019), las personas con discapacidad presentan una serie de riesgos resultantes de las condiciones en las que viven o de rasgos específicos que aumentan

la probabilidad de ser excluidos de uno o varios ambientes de la vida social, es decir, los hace vulnerables.

La vulnerabilidad educativa está vinculada a varios factores. Por un lado, se encuentra la escasez de recursos económicos y materiales que permitan ofrecer condiciones de aprendizaje adecuadas para la diversidad de los estudiantes, tengan o no una discapacidad; otro aspecto que afecta directamente a los ambientes escolares e incluye la disponibilidad de maestros y personal de apoyo para la atención a la diversidad, es la implementación de estrategias didácticas y de evaluación que favorezcan el aprendizaje, la flexibilidad de los contenidos curriculares, así como el desarrollo de acciones que promuevan la participación de todos los estudiantes (Castro, 2004). Cuando las instituciones educativas no son capaces de brindar a las personas con discapacidad de las condiciones mínimas para ofrecer esta educación de calidad, se vulnera el derecho a la educación de estas personas, porque al igual que sucede con otros individuos en desventaja social, se multiplican las posibilidades de que no acceder adecuadamente a la educación, a tener fracaso escolar, a dificultar su proceso de aprendizaje, etc.

El colectivo de las personas con discapacidad es muy diverso, en concreto, queremos centrar esta revisión en las personas con TEA por su alta incidencia a sufrir este tipo de situaciones. Según Falla y Ortega Ruiz (2004), en la mayoría de los trabajos las tasas de ocurrencia del acoso escolar continúan siendo más altas en los escolares con TEA que en sus iguales con desarrollo típico en estudios que comparan ambos grupos (Hwang, Kim, Koh y Leventhal, 2018; Zeedyk, Rodriguez, Tipton, Baker y Blacher, 2014). En la revisión llevada a cabo por Falla y Ortega (2004) encontraron estudios que enuncian porcentajes de víctimas mayores en comparación a sus iguales sin TEA, 37.5% frente al 64.9% (Campbell et al., 2017).

Esto está directamente relacionado con su condición de vulnerabilidad asociado a las características personales propias de su diagnóstico, tal y como define Soto (2002), basándose en el DSM-V, las personas con autismo presentan dificultad en las siguientes áreas: *relación social, comunicación, comportamiento e imaginación*.

Si hacemos un análisis más pormenorizado de las dificultades propias de cada una de las áreas comentadas podemos decir que en cuanto a la *relación social* son personas que suelen presentar dificultades en cuanto a la atención conjunta que conlleva la interacción con otra persona, la expresión facial en sus emisiones, el interés en compartir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro (empatía), el comprender las sutilezas sociales, los dobles sentidos, inferir las intenciones de los otros, e identificar y transmitir las emociones propias y reconocerlas en los demás. Respecto a la *comunicación* sus dificultades más frecuentes están relacionadas con la comprensión, la expresión, la intención comunicativa, la presencia de ecolalias, el desarrollo de las funciones comunicativas y el uso funcional del lenguaje. En el *comportamiento* sus principales dificultades radican en unos intereses muy restringidos, la presencia de estereotipias, rituales y conductas repetitivas, tendencia a la rutina, resistencia a los cambios e hipersensibilidad estimular. Por último, sus dificultades en la *imaginación* están relacionadas con la anticipación de sucesos, precisando información concisa y exacta, sumado a dificultades en la abstracción, la creatividad, entre otros aspectos.

Conociendo las características propias del diagnóstico entendemos que son personas que pueden mejorar y trabajar sobre sus propias dificultades, pero no van a poder modificar esta condición propia. Por ello, cuando asociamos a estas personas como vulnerables lo hacemos por sus propias condiciones que le limitan a nivel social. Pero la reflexión que nos hacemos es si esta vulnerabilidad tendría que estar asociada a estos factores intrínsecos o si, por el contrario, debe asociarse a factores extrínsecos, puesto que es la sociedad la que debe adaptarse a las características propias de cada persona y no al contrario, tal y como se establece en los principios de la inclusión (Moliner, 2008)

Por ello, consideramos que el entorno escolar es el lugar donde deben promoverse la inclusión y las actitudes y acciones necesarias para que se pueda llevar a cabo. Respetando las características propias de cada persona y no aprovechando sus debilidades para provocar situaciones de violencia física o psíquica.

4. ACOSO ESCOLAR Y TEA

La vulnerabilidad asociada a las características de las personas con TEA es un hecho evidente, tal y como podemos observar en el estudio de Extremera (2017), en el que analiza el programa Speak Up (2007-2013) de prevención y empoderamiento para personas con autismo como víctimas de abuso o autores no intencionados. En este programa se muestra como el número de casos de acoso o maltrato en niños/as con TEA es de 4 a 10 veces mayor que en el resto de la población, asociando este alto porcentaje a las grandes dificultades que presentan en habilidades sociales y comunicativas, principalmente.

Según Falla y Ortega (2019), en su revisión bibliográfica, señalan como en los últimos años ha habido cambios significativos en el campo del autismo. Por un lado con la nueva conceptualización del autismo, en la que se ha eliminado la categoría de síndrome de Asperger y, por otro, ante el incremento de estudios que analizan la vulnerabilidad de las personas con discapacidad a sufrir acoso escolar, y en concreto las personas con autismo, ha surgido un importante desarrollo de programas de prevención e intervención sobre bullying y cyberbullying, centrándose de manera especial en la búsqueda de factores protectores ante este tipo de violencia (Zych, Farrington y Ttofi, 2018), siendo el principal de ellos, las relaciones positivas con la familia.

Si hacemos una revisión sobre los diferentes estudios que analizan la relación entre el acoso escolar y el trastorno del espectro autista para entender los factores que se están analizando, podemos destacar uno de los más recientes realizado por Falla y Ortega (2019), quienes hacen un análisis de seis estudios que se han ocupado de la comprensión que pueden tener los jóvenes con TEA del acoso escolar. Algunas investigaciones han pretendido conocer la comprensión que tienen los escolares diagnosticados con TEA del complejo fenómeno del acoso y maltrato, pero los resultados son discrepantes. Mientras que para Hwang, Dillon-Wallace et al. (2018) este alumnado es capaz de conocer tanto el acoso escolar como el ciberacoso, para Hodgins et al. (2018) estos escolares no llegan a comprenderlo; en una posición intermedia encontramos estudios que indican que pese a que existe una comprensión del fenómeno

no llegan a determinar la gravedad de este (Fisher y Taylor, 2016). Podemos relacionar estos estudios con el análisis de factores relacionados con el conocimiento y comprensión del concepto, principalmente.

También se pueden analizar otras variables, en este caso nos centraremos en la escolaridad, como señalan Falla y Ortega (2019), tanto en centros especiales y en centros ordinarios. En el análisis, encontraron trabajos donde afirman que a mayores rasgos de sintomatología autista mayor posibilidad de estar implicado en violencia escolar (Zablotsky, Bradshaw, Anderson 88 D. Falla y R. Ortega-Ruiz / Psicología Educativa (2019) 25(2) 77-90 y Law, 2014).

En este sentido, los datos de la revisión muestran que se encontraron mayores porcentajes de implicación para prevenir el acoso escolar por parte de los profesionales en las escuelas especiales, lo que implica que exista menor incidencia de este tipo de situaciones en estos centros

A este estudio se suman otros anteriores que analizan la alta incidencia del acoso escolar en las personas con discapacidad (Williams, 2000) o, de manera más específica, en las personas con autismo (Hernández y Meulen, 2010).

Según Williams (2000), las personas que presentan discapacidad suelen sufrir continuamente conductas desagradables o inapropiadas por parte de su grupo de iguales u otras personas, basadas en: insultos, comentarios raciales, tormentos (comentarios desagradables acerca de los hábitos personales de un individuo o sus características físicas), comentarios sexuales, alienación (ser forzado a apartarse de un grupo mayoritario de personas) y acoso en el lugar de estudio o trabajo. Pero estas personas no solo sufren acoso por parte de su grupo de iguales o personas más cercanas, sino que también, según este autor, suelen sufrir abuso de poder por parte de las organizaciones o instituciones más cercanas que a menudo suelen causar daño y sufrimiento a las personas con discapacidad. Este sufrimiento puede surgir del propio acoso, de una mala administración, o simplemente por una mala organización por parte de los sistemas administrativos, que en la mayoría de los casos se basan en crear medidas para satisfacer a la mayoría de la población, pero no tienen en cuenta a esta minoría.

Por otro lado, el estudio de Hernández y Meulen (2010) pretende conocer la incidencia del acoso en el autismo y sus efectos en la inclusión. Esta investigación fue realizada en la Comunidad de Madrid, en diferentes institutos de Educación Secundaria donde las tres cuartas partes de los alumnos encuestados con autismo afirmaban sufrir o haber sufrido acoso a lo largo de su escolarización. Estos estudiantes muestran sufrir acoso en mayor medida que el resto del alumnado, sintiéndose ignorados por el resto de sus compañeros (un 52% de los alumnos/as con autismo encuestados), excluidos dentro del aula, los demás compañeros no les dejan participar (52%), reciben insultos por parte de su grupo de iguales (76%), sus compañeros hablan mal de ellos (74%), o que los agresores suelen utilizar contra ellos la violencia física (38%). Además, este mismo informe, establece que este tipo de situaciones se suelen dar mayoritariamente en el momento del recreo, seguido de los pasillos o en el aula cuando no está el docente. Por lo tanto, en aquellos momentos en los que no hay una vigilancia directa.

Todas estas variables que intervienen en las situaciones de acoso hacen que se convierta en la principal barrera para que se de una verdadera inclusión de los alumnos con TEA en la sociedad. Esta inclusión está muy condicionada a la creación de redes sociales adecuadas, aspecto que difícilmente se cumple en el caso de las personas con este trastorno por sus características. En consecuencia, el bullying o el acoso escolar, debe ser considerado como establece Vázquez (2016), como una llamada de alerta al proceso de inclusión educativa con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales y en concreto con el alumnado TEA.

Teniendo en cuenta todos los factores que influyen en el acoso y las dificultades que presentan las personas con trastorno del espectro autista, la pregunta que nos hacemos es ¿qué se está haciendo al respecto?

5. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN/INTERVENCIÓN DE ACOSO ESCOLAR CON TEA

Para hacer un análisis de lo que se está haciendo nos hemos propuesto analizar en este punto los programas tanto de prevención como de

intervención que se aplican en los centros educativos para hacer frente a las situaciones de acoso escolar.

Basándose en lo que se establece en la legislación, los centros escolares tienen la responsabilidad de garantizar una convivencia pacífica y el cumplimiento de todos los derechos de cada uno de los alumnos independientemente de las características que presenta. Ya existen muchos programas que intentan trabajar sobre este tipo de situaciones, pero es cierto que la incidencia no disminuye; por ello, queremos analizar las variables que se trabajan en estos programas para ver si abordan los principales factores que ya hemos analizado que influyen en este acoso escolar hacia las personas con TEA.

Los programas de prevención/intervención de acoso escolar con TEA que hemos analizado los vamos a estructurar en:

- Programas de formación específica al profesorado como es el protocolo de actuación e intervención que encontramos en la Guía *"El acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad"* del grupo social ONCE. En ella encontramos un apartado de buenas prácticas en la que se incluyen formaciones específicas, guías específicas para prevenir el acoso escolar en discapacidad y en autismo en concreto, dirigidas tanto a familiares como a personal docente. Otro recurso muy útil para el profesorado es la Guía *"Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo"*. Incluye un protocolo de actuación e intervención ante el acoso escolar específico el cual debería ser conocido por todos los colegios con alumnado TEA, así como estrategias para ayudar a la víctima.

- Programas de detección: como puede ser la adaptación del programa Socioescuela y el programa Mybullying. El *Test Sociescuela* para el alumnado con necesidades educativas especiales, es una herramienta informática (un test) para la detección precoz y la Intervención del acoso escolar. Para hacer frente a estas situaciones, se han introducido cambios en la herramienta (pictogramas y método de Lectura Fácil) para

garantizar que el alumnado con NEE comprenda los ítems del test.

- La Universidad Complutense de Madrid desarrolló en 2005 el programa Mybullying, una herramienta online que detecta el acoso escolar en solo diez minutos; genera un mapa social de la clase y propone medidas para evitar el aislamiento de los estudiantes más vulnerables.

- Programas específicos de sensibilización y/o concienciación específicos de TEA como son el programa0 "En la escuela jugamos todos", un programa de habilidades psicopedagógicas y el programa "Papel de enfermería frente a la incidencia del acoso escolar en el autismo infantil".

- Programa *En la escuela jugamos todos* (2015), promovido por la Asociación Proyecto Autismo (ASPAU) o el *Programa de sensibilización sobre TEA* (2018) dirigido por Autismo Jaén. En ambos se parten de distintas metodologías (actividades en las aulas, presentaciones, …) con el objetivo común de concienciar de las características y necesidades que presenta el alumnado TEA. Además, encontramos el programa "Conóceme" elaborado por Ferriols (2020) que se encuentra basado en los dos anteriores y que ha ampliado diversas fases de aplicación para ser llevado a cabo.

Otro programa que se llevó a cabo fue el de estrategias psicopedagógicas basadas en la evidencia para la contención de situaciones disruptivas en niños con trastorno de espectro autista (TEA) en edades de cuatro a siete años (García y Zapata, 2020) con el objetivo prioritario de mejorar la regulación emocional del alumnado con TEA para ello fue fundamental formar a los docentes en el manejo de las conductas disruptivas y en la terapia cognitivo conductual.

- El programa "Papel de enfermería frente a la incidencia del acoso escolar en el autismo infantil" actualmente tiene una gran relevancia ya que en la inmensa mayoría de centros escolares se ha incluido la figura del personal de enfermería y

este programa se centra en el diagnóstico precoz y tratamiento conjunto para la mejora de la calidad de vida de este alumnado.

– Programas para fomentar el trabajo de diferentes áreas entre iguales: el programa de tutorización emocional entre iguales o el proyecto mosqueteros.

– La *Tutorización emocional entre iguales* (TEI) se orienta a mejorar la integración escolar y trabajar por una escuela inclusiva y no violenta, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias, está dirigido a la mejora o modificación del clima y la cultura del centro respecto a la convivencia, conflicto y violencia (física, emocional o psicológica). Se basa en la tutorización emocional entre iguales donde el respeto, la empatía y el compromiso son los pilares básicos de su desarrollo en los centros educativos.

– El *Proyecto mosqueteros* fue diseñado para generar ambientes sociales adecuados para la inclusión escolar, trabaja para aumentar la interacción entre pares con y sin deficiencias cognitivas y si aumentaba las conductas prosociales de niños. En ambas pruebas piloto se encontró que Mosqueteros aumentó las oportunidades de interacción adecuada y la conducta prosocial entre pares, favoreciendo el clima del aula y la inclusión escolar de los jóvenes con discapacidad. Llegaron a la conclusión de que el proyecto parece ser una estrategia adecuada para el desarrollo de conductas prosociales en los estudiantes que participaron en el estudio, así como para procurar ambientes de aprendizaje seguros y enriquecidos para la inclusión de niños y jóvenes con y sin discapacidad cognitiva.

– Programas específicos para momentos de ocio: en la escuela jugamos todos, juguemos juntos o patios dinámicos entre otros.

– El Programa "Juguemos Juntos" surge como propuesta de programa específico con la intención de aportar en la mejora de

la inclusión de menores con autismo a través del juego y la sensibilización de quienes los rodean (Quintana, 2017).

Además, existen otros proyectos cuyo objetivo es trabajar la inclusión educativa en el entorno de los recreos, de la Educación Física y del deporte en edad escolar entre los que encontramos "Patios dinámicos los Pedroches" o "Recreos inclusivos de la Cátedra Astrade". En estas propuestas encontramos diversidad de juegos y dinámicas para trabajar la inclusión en momentos de juego como son los patios.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión a este trabajo, podemos afirmar que, a pesar de existir una gran cantidad de programas y guías dirigidas a mitigar las situaciones de acoso escolar, éstas se siguen produciendo.

Además, si nos centramos en el colectivo de las personas con trastorno del espectro autista, sabemos que hay una serie de características propias del trastorno que limitan las relaciones sociales. Pero estas características no se pueden cambiar porque forman parte de cómo es la persona, por lo tanto, en lo único en lo que podemos trabajar es sobre el entorno.

En la actualidad, a este grupo de personas con TEA, se les considera como colectivo vulnerable por sus características, que más que ser vistas como peculiaridades individuales, son percibidas como debilidades. Esto hace que esta vulnerabilidad esté centrada en la condición personal de cada uno y se intente trabajar desde esa perspectiva, pero tras la revisión bibliográfica que hemos realizado, nos hemos dado cuenta que esta vulnerabilidad no debe asociarse a estos factores intrínsecos, sino al entorno; puesto que, si trabajamos hacia una sociedad inclusiva, es el entorno el que tiene que adaptarse a las personas con trastorno del espectro autista y no al revés.

Todo esto tiene un problema de base, sobre el trabajo que hay que seguir haciendo respecto a la inclusión social y educativa. Si tenemos en cuenta que los niños/as pasan la mayor parte de su día en las escuelas,

consideramos que el respeto hacia la diferencia es un aspecto primordial en el trabajo que hacemos con los alumnos en las escuelas. Cuando partimos de esta base, eliminamos el concepto de vulnerabilidad asociada a las características de la persona para darnos cuenta de que lo que hay que hacer es trabajar en el entorno para favorecer su adaptación. Esto que acabamos de comentar se puede reforzar con los estudios que hablan sobre la sensación de protección que tienen estos alumnos en las escuelas especiales.

Por todo lo comentado, creemos que es imprescindible que se lleven a cabo programas específicos en los que se trabaje no solo la prevención e intervención directa sobre el acoso escolar, sino que se vea complementado con un trabajo diario hacia la inclusión de todas las personas y en el respeto que hay que tener hacia la diferencia.

7. REFERENCIAS

Carrillo-Serrano, J. (2016). El acoso escolar en las aulas.

Castro, J.P. (2020). Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad. Voces de la educación, 5(10), 59-74.

Contreras, A. I. G. (2017). Acoso escolar y necesidades educativas especiales (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura).

Erriols Comes, I. (2020). Programa Conóceme: concienciación y sensibilización sobre el TEA en el entorno esolar (Bachelor´s thesis).

Extremera, M. L. (2017). Acoso y maltrato en el autismo. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 3 (1).

Falla, D. y Ortega-Ruiz, R. (2019). Los escolares diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y Víctimas de Acoso Escolar: una Revisión Sitemática. Educational Psychology, 25(2), 77-90.

García, E y Zapata, K. (2020). Programa de estrategias psicopedagógicas basadas en la evidencia para la contención de situaciones disruptivas en niños con trastorno de espectro autista (TEA) en edades de cuatro a siete años.

Hernández Rodríguez, J.M. (2017). Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Guía de actuación para profesorado y familias. Madrid: Confederación Autismo España.

López, E. y Berrios, M.P. (2005). Violencia en las aulas. Jaén: Ediciones del lunar.

Lobato, S. (2019). Acoso y ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad. Fundación ONCE.

Manzano, N. (2008). Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. Docencia, 35 (agosto), 49-57.

Moliner García, O. (2018). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.

Ortega, R. (2010). Agresividad injustificada, bullying, violencia escolar. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Quintana Ramos, C. (2017). Propuesta de un programa para la mejora de la inclusión de los niños con trastorno del espectro autista y sus iguales.

Quispe Fuentes, I. (2012). Inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de una institución educativa policial y una estatal del distrito Callao. Recuperado el 3 de mayo del 2020 http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1280

Sacristán, J. G. (2014). La LOMCE, ¿una ley más de educación? Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28(3), 31-44.

Sánchez Aneas, A. (2009). Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención. Jaén: Formación Alcalá.

Serrano, A. (2006). Acoso y violencia en la escuela. Madrid: Ariel.

Vázquez, M.U. (2016). Acoso escolar como factor limitante en la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con trastornos del espectro autista. Educ@ción en contexto, 2, 296-312.

CENTRO EDUCATIVO DE ESCOLARIZACIÓN PREFERENTE EN ALUMNADO TEA

ALMA MARÍA IÑIGO MARTÍNEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
JUAN ANTONIO PERTEGUER MUÑOZ
Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas ha habido un gran avance en cuanto al diagnóstico, intervención y escolarización de los alumnos que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA). Muestra de ello son la gran cantidad de publicaciones realizadas en los últimos años, tanto desde el ámbito clínico como del educativo.

Actualmente, la escolarización de los alumnos con diagnóstico de TEA se rige por los principios de normalización e inclusión. Esto supone que el sistema educativo debe poner en marcha medidas que den respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan estos alumnos mediante un proceso de adaptaciones curriculares y de dotación de recursos específicos, debiendo las Administraciones Educativas asegurar los recursos necesarios para que puedan cursar su escolarización con una atención educativa diferente a la ordinaria.

2. OBJETIVOS

El primer objetivo del presente artículo es explicar las diferentes modalidades de escolarización que existen hoy en día para estos alumnos. Lo haremos partiendo de la normativa estatal que establece las distintas modalidades. Posteriormente nos centraremos en la escolarización preferente TGD, donde diferenciaremos las funciones de los especialistas

que trabajan en este tipo de aulas y conoceremos algunas de las metodologías más utilizadas con este tipo de alumnado.

Los objetivos a los que se pretende dar respuesta en el artículo están encaminados a la aplicación educativo-terapéutica en un colegio concertado de la Comunidad de Madrid: modelo basado en la experiencia atesorada por el Equipo Docente de este centro en su historia reciente.

3. METODOLOGÍA

Se llevará a cabo una exposición basada en datos publicados en la normativa educativa y en la literatura científica, a través de una revisión bibliográfica y de la experiencia educativa práctica con alumnos escolarizados en la modalidad preferente TGD. También se expondrán las metodologías más utilizadas en la actualidad con este alumnado.

El principal objetivo de cualquier metodología utilizada en la intervención con alumnado TEA/TGD debe ser alcanzar una mejora en las áreas que se encuentran afectadas. Las más conocidas son:

- El **Análisis Conductual Aplicado** (ABA). Se trata de una rama de la psicología, cognitivo-conductual que ha demostrado la eficacia de diversos procedimientos y técnicas conductuales en la reducción de comportamientos inapropiados. Los tres principios básicos del modelo de intervención ABA son: análisis (el progreso se evalúa a partir de las intervenciones registradas y medidas en su progreso), comportamiento (basado en principios científicos de la conducta) y aplicado (principios aplicados en las conductas observadas). Aplica constantemente consecuencias positivas para el alumno (refuerzos) de manera inmediata.

- El **método DENVER** o modelo DENVER de Intervención Temprana fue desarrollado por Sally Rogers y Géraldine Dawson en Estados Unidos en los años 80. Como afirman Gómez Carreño et al. (2019), este método se basa en el Análisis Conductual Aplicado (ABA), en el entrenamiento en Respuestas Centrales (PRT) y en los descubrimientos empíricos de investigaciones realizadas en el campo del desarrollo infantil y la intervención temprana en niños con discapacidades y problemas del neurodesarrollo.

Se basa en sesiones de juego estructuradas en las que se desarrollan actividades breves para lograr centrar la atención del alumno siguiendo los pasos de antecedente-conducta-consecuencia.

- El método **TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y otras dificultades comunicativas**) trata de estructurar la enseñanza adaptando los tiempos (tareas cortas), el espacio (estructurar el aula) y el material. Según Mesibov y Herrera (2010), Eric Schopler, fue el primer director TEACCH y cofundador. Estableció de manera pionera que el autismo se trata de un trastorno del desarrollo y demostraron que los padres no son la causa del autismo, sino que pueden ser educadores efectivos para sus hijos. Esta fue la razón de la primera subvención federal concedida a Schopler precursora del TEACCH en 1996.

Los objetivos del tratamiento TEACCH incluyen:

- Desarrollar estrategias a través de las que la persona con TEA pueda disfrutar y comprender a otras personas y vivir más armoniosamente, permitiendo que se desenvuelvan de forma tan positiva, productiva y autónoma como sea posible, dentro de sus respectivas comunidades.
- Incrementar la motivación y la habilidad de la persona para explorar y aprender.
- Mejorar el desarrollo de las funciones intelectuales.
- Superar las dificultades en áreas de motricidad fina y gruesa a través de ejercicios físicos y actividades de integración.
- Superar los problemas de adaptación escolar del usuario.

Los principios que centran las investigaciones y prioridades educacionales de TEACCH son: adaptación óptima de la persona, colaboración entre padres y profesionales, intervención más eficaz haciendo énfasis en las habilidades y reconociendo y aceptando las debilidades, énfasis en la teoría cognitiva y conductual, asesoramiento y diagnóstico temprano, enseñanza estructurada con medios visuales y, entrenamiento multidisciplinar en el modelo generalista.

- La **terapia de integración sensorial**, según Gómez Carreño et al. (2019), consta de actividades que cambian sus habilidades para responder apropiadamente a la entrada sensorial y llevar a cabo una respuesta organizada y exitosa. La terapia incluirá actividades que proporcionan estimulación vestibular, propioceptiva y táctil, y son diseñadas para las necesidades de desarrollo específicas de cada niño. Las actividades también serán diseñadas incrementando gradualmente la dificultad requerida al niño para conseguir unas respuestas cada vez más maduras y organizadas. El énfasis está en los procesos sensoriales automáticos que se dan en el transcurso de actividades dirigidas hacia una meta, más que en las instrucciones o en hacer ejercicios con el niño sobre cómo responder.

- La **terapia de integración auditiva** o de entrenamiento auditivo, es un tratamiento alternativo para los niños que tienen dificultades para procesar lo que escuchan. La terapia de entrenamiento auditivo es parte de un área cada vez más popular dentro de las terapias alternativas conocidas como "entrenamiento del cerebro". Dos de los programas de entrenamiento auditivo más conocidos son el Entrenamiento de Integración Auditiva Berard y Fast ForWord. Como afirma Gómez Carreño et al. (2019), el entrenamiento auditivo está diseñado para los niños con trastornos del procesamiento auditivo (TPA), autismo o el síndrome de Asperger. También es utilizado para tratar las dificultades del procesamiento sensorial, como ser hipersensible o hiposensible al sonido. En la terapia de integración auditiva se les proporciona a los niños dispositivos auditivos especiales. Esos aparatos filtran los sonidos, amplificando ciertas frecuencias y "disminuyendo" la intensidad de otras. El programa de computación Fast ForWord está diseñado para mejorar la precisión al escuchar y la memoria a través de juegos y ejercicios. Los niños siguen un programa establecido de actividades durante un período de tiempo.

4. RESULTADOS

Nos ha parecido no sólo interesante, sino además necesario, comprender la situación actual de los alumnos con Trastorno del Espectro

Autista en nuestro país, y más concretamente en la Comunidad de Madrid, por lo que se ha procedido a analizar el estado de la cuestión, respondiendo los interrogantes, que al respecto nos surgen:

¿Cuál es la modalidad de escolarización más frecuente para alumnado TEA?

Actualmente contamos con tres modalidades de escolarización en nuestro país: escolarización ordinaria, escolarización en centros de Educación Especial y escolarización combinada.

¿Quién establece que modalidad es la más adecuada? A partir de la evaluación psicopedagógica se determinará la modalidad de escolarización más conveniente respondiendo al derecho de recibir una educación básica que se establece en la Constitución Española en sus artículos 14 y 27: la educación básica es un derecho y un deber universal y gratuito. Esto supone que todos los niños entre seis y dieciséis años, sea cual sea su situación, deben estar escolarizados. Así, el sistema educativo español se organiza para dar respuesta a toda la diversidad del alumnado, atendiendo a sus necesidades educativas, incluso cuando éstas son especiales, estableciendo que, en esa circunstancia, la atención al alumnado debe hacerse en base a los principios de integración y normalización, lo que implica el establecimiento de medidas que permitan la inclusión de dicho alumnado en la escuela ordinaria, velando a la vez porque todos y cada uno de los niños alcance el mayor desarrollo personal.

El concepto de alumno con necesidades educativas especiales, ACNEE (LOE, 2006) *hace referencia al alumnado que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta, la personalidad o el desarrollo.* En la LOMCE (2014) surge el término de alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), refiriéndose *a aquellos alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse*

incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

En el caso de los ACNEE´s, las acciones educativas serán especiales y requerirán su adaptación en base a las condiciones personales y sociales. Para que sean valoradas estas necesidades educativas los especialistas y profesionales tienen dos posibilidades a la hora de derivar a un alumno ante la sospecha del trastorno:

- *Diagnóstico médico*: el neurólogo y el psiquiatra son los encargados de llevar a cabo una valoración médica. Ésta debe ser vista posteriormente por el EAT o EOEP, equipos especializados en el marco escolar, para que el alumno cuente en el aula con los apoyos y ayudas educativas necesarios.

- *Diagnóstico educativo*: es el personal del centro, generalmente el tutor/a quien da la voz de alarma y con ayuda del departamento de orientación se cumplimenta la demanda de evaluación psicopedagógica. Es necesario informar a la familia para que esté de acuerdo y lo autorice. En caso de poseer informes médicos es muy importante hacer llegar toda la información a los equipos de orientación encargados de hacer la valoración (EOEP).

El proceso de detección de los TEA, como nos afirman Yunta et al. (2006), se organiza en dos niveles. Un primer nivel denominado vigilancia del desarrollo, y un segundo nivel, denominado detección temprana. El proceso de detección se culmina con un tercer nivel, que comprende el proceso diagnóstico y el establecimiento.

De todas las modalidades de escolarización, la más común en nuestra población es la escolarización ordinaria en aulas preferentes TGD (sin legislación estatal), siguen denominándose TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) porque la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en su Resolución del 7 de abril de 2005 de la Dirección General de Centros Docentes (B.O.C.M. número 105 con fecha 04-05-2005) utiliza los criterios diagnósticos del CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades de 1992) y en la nota aclaratoria del Director

General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria sobre la denominación de los centros de escolarización preferente para alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo y de las aulas de apoyo.

Para hacer efectiva esta escolarización se ha de contar con un diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo/ Trastorno del Espectro del Autismo (TGD/TEA), emitido por los profesionales autorizados (bien del ámbito sanitario o del campo de la orientación educativa) y una descripción exhaustiva de las necesidades educativas del alumnado.

Este tipo de escolarización, en la Comunidad de Madrid se lleva a cabo del modo siguiente: dentro del centro hay un aula específica a la que pertenecen cinco alumnos (determinados por los Equipos) que son atendidos por dos profesionales, un maestro de audición y lenguaje y/o pedagogía terapéutica y un técnico superior, generalmente de integración social. Estos profesionales trabajan aquellas áreas en las que el alumnado presenta mayores dificultades: curriculares y sociales (Documento Marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo, 09-10-2003, Dirección de Centros Docentes, Consejería de Educación).

¿Cuáles son las funciones de los profesionales que atienden este tipo de aulas?

El personal que atiende a los alumnos de manera específica presenta dos perfiles diferentes, por un lado, encontramos el Maestro especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y/o Audición y Lenguaje (AL) y por otro, el Técnico Superior en Integración Social (TSIS). Ante esta diferenciación nos planteamos si cada uno de estos tres perfiles diferentes realiza las mismas funciones, o más bien resultan diferenciadas. Según el Servicio de Unidad de Programas Educativos (SUPE) de la Comunidad de Madrid, (Normativa en la Comunidad de Madrid que rige los medios y recursos para alcanzar el máximo desarrollo personal de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad, Comisión Educativa CERMI, Comunidad de Madrid) en abril del 2010 planteaba *que el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y/o Audición y Lenguaje (AL), como miembro del*

departamento de orientación y formando parte del equipo de apoyo. Las funciones que puede desarrollar son: promover situaciones que permitan el desarrollo de habilidades sociales y la participación activa de este alumnado en los diferentes contextos del centro (aula, patio, actividades complementarias…) y de la comunidad (actividades extraescolares, ocio y tiempo libre); elaborar, desarrollar y apoyar contenidos de comunicación y lenguaje presentes en todas las áreas del currículo; promover el bienestar físico y emocional y la coordinación con servicios sociales y de salud; colaborar con los miembros del departamento de orientación y el profesorado en la elaboración y desarrollo de las adaptaciones curriculares (priorización de objetivos, ajuste de las actividades, organización de los apoyos, pautas metodológicas...); promover la coordinación con otros miembros del Departamento de Orientación, en la elaboración del protocolo de acogida, en la toma de decisiones relativas a la orientación escolar y profesional, y el plan de tránsito a otros centros; elaborar materiales, recursos didácticos y claves visuales; participar en la evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno; colaborar con las familias para acordar metas y objetivos prioritarios y facilitar los medios adecuados; establecer relaciones de coordinación con servicios externo y colaborar en la realización y desarrollo del plan de atención a la diversidad que se lleva a cabo en los centros.

Como se puede inferir, no se hace distinción en las funciones según la especialidad del tipo de maestro especialista; un dato interesante a tener en cuenta puesto que las diferentes especialidades no tienen la misma preparación académica, por ejemplo, el especialista en audición y lenguaje tiene una preparación para los aspectos referidos a la comunicación y el especialista en pedagogía terapéutica tiene una mayor preparación en la adaptación de los contenidos curriculares.

Las funciones del Técnico Superior en Integración Social (TSIS), como miembro del Departamento de Orientación y formando parte del Equipo de Apoyo, son: promover y colaborar en el diseño y desarrollo de actividades, talleres o programas dirigidos a la participación e inclusión social en los diferentes contextos (escolar, familiar y comunitario); supervisar y apoyar en los tiempos no estructurados (entradas y salidas,

patio, transiciones, comedor…) para facilitar su participación en la vida escolar; promover y disponer situaciones que potencien la independencia personal y la autonomía; elaborar materiales específicos y proporcionar recursos; planificación, ejecución y supervisión de actividades individuales y/o grupales que permitan la integración social durante los recreos y la mediación de los conflictos que puedan surgir; apoyar en el aula de referencia la realización de tareas escolares, ayudándole tanto en la organización y planificación de las tareas como en la regulación emocional y ajuste conductual; colaborar con los tutores para juntos fomentar en el aula de referencia un clima de convivencia adecuado (tolerancia, respeto, aceptación de las diferencias...); establecer las coordinaciones necesarias con PT/AL para tomar decisiones en cuanto a la programación, diseño, ejecución y evaluación de programas/talleres específicos; colaborar con las familias, manteniendo una comunicación fluida y un contexto de diálogo, en el establecimiento de pautas concretas de intervención y facilitar la generalización de los aprendizajes a otros contextos; establecer las coordinaciones necesarias con el PTSC para realizar una búsqueda de recursos de ocio y tiempo libre y, en los casos que sea necesario y sea posible, facilitar la incorporación e integración del alumno a dichos recursos, así como la idoneidad de éstos al alumno; coordinación con otros miembros del Departamento de Orientación, en la elaboración del protocolo de acogida, en la toma de decisiones relativas a la orientación escolar y profesional, y el plan de tránsito a otros centros.

En el aula específica es necesario que ambos profesionales trabajen de manera coordinada, ya que cada uno de ellos es responsable de determinados aspectos. Además, en muchas ocasiones es necesaria la colaboración de ambos para que los alumnos alcancen un aprendizaje significativo y logren generalizarlo. Así, el TSIS es el responsable de trabajar toda la parte social de los alumnos, pero es necesaria la colaboración estrecha y coordinada tanto del especialista como del resto de profesores para que el alumno generalice los aspectos trabajados en esta área en el aula de referencia, desplazamientos, etc. Del mismo modo, ocurre con la parte curricular, que será función del maestro del aula específica (PT y/o AL), el encargado de realizar las adaptaciones

necesarias, así como de asesorar al profesorado en todos los aspectos curriculares (metodologías, recursos...) así como del área de la comunicación y del lenguaje presentes en todas las áreas del currículo.

Las funciones específicas de cada una de las especialidades las encontramos en la legislación, puesto que ambas especialidades desempeñan sus funciones en tres ámbitos de actuación claramente establecidos en las distintas normativas que desarrollan la Ley de Educación: alumnado, familia y equipo educativo.

En todo caso, de manera general, el maestro de Audición y Lenguaje tendrá que prevenir, evaluar, intervenir, asesorar y coordinarse con los diferentes miembros de la comunidad educativa, es decir, con alumnos, padres y profesores. Con respecto a las funciones que debe llevar a cabo el maestro de Audición y Lenguaje en el centro educativo donde desempeña su labor, por ejemplo, la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias señala las siguientes:

- Evaluación del alumnado NEE y NEAE en el área de la comunicación y el lenguaje en coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de su centro.
- Atención directa del alumnado con dificultades en el área de la comunicación y el lenguaje.
- Atención indirecta del alumnado con dificultades en el área de la comunicación y el lenguaje.
- Elaboración de informes de la evaluación de la comunicación y el lenguaje, informes de actualización de la evaluación de la comunicación y el lenguaje, y colaboración en la elaboración de informes psicopedagógicos.
- Asesoramiento a equipos educativos y familia.
- Coordinaciones con los profesionales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

En el caso del maestro de Pedagogía Terapéutica, en líneas generales aparece igual que en el caso del maestro de Audición y Lenguaje en la LOGSE y en la LOE, y encontramos en Rodríguez González (2018) que en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, estas funciones se encuentran recogidas en la siguiente normativa autonómica: Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado y por la Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado, que establecen que:

El maestro o maestra especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales tendrá, al menos, las siguientes funciones específicas:

a. La atención e impartición de docencia directa para el desarrollo del currículo al alumnado con necesidades educativas especiales cuyo dictamen de escolarización recomiende esta intervención. Asimismo, podrá atender al alumnado con otras necesidades específicas de apoyo educativo en el desarrollo de intervenciones especializadas que contribuyan a la mejora de sus capacidades.

b. La realización, en colaboración con el profesorado de la materia encargado de impartirla y con el asesoramiento del departamento de orientación, de las adaptaciones curriculares significativas, de conformidad con lo establecido en el artículo 15 de la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

c. La elaboración y adaptación de material didáctico para la atención educativa especializada del alumnado con

necesidades educativas especiales, así como la orientación al resto del profesorado para la adaptación de los materiales curriculares y de apoyo.

d. La tutoría del alumnado con necesidades educativas especiales al que imparte docencia, en los términos previstos en el apartado 3.

e. La coordinación con los profesionales de la orientación educativa, con el personal de atención educativa complementaria y con otros profesionales que participen en el proceso educativo del alumnado con necesidades educativas especiales".

Por tanto, queda reflejado que, según la normativa actual, ambos perfiles tienen funciones distintas y que ambos son necesarios en el trabajo con los alumnos escolarizados en las aulas preferentes TEA; por tanto, consideramos que no debería ser a elección del centro una u otra especialidad, sino que sea preciso poseer ambas especialidades para poder desempeñar la función como especialista en dichas aulas como hemos podido confirmar que ocurre en bastantes comunidades autónomas (artículo de la Confederación Autismo España, 2020). En la Comunidad de Madrid es necesario que inspección educativa valore la cualificación y expida un certificado acreditando al docente para desarrollar las funciones específicas con los alumnos TEA. En el resto de comunidades no hay normativa que regule o no resulta pública.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2012) destaca las habilidades y cualidades necesarias que el profesor debe presentar para lograr que se lleve a cabo la inclusión, las cuales son: 1) valorar la diversidad del alumnado: las diferencias son un recurso y un valor educativo; 2) apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos; 3) trabajar en equipo: la colaboración son un enfoque esencial para todos los docentes; 4) desarrollo profesional permanente del profesorado: es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

Estos cuatro ítems deben ser el camino del cambio, cuatro valores de la enseñanza y el aprendizaje base del trabajo de todos los docentes en la

educación inclusiva, por tanto, un aspecto muy importante es la formación que recibe el profesorado.

Por tanto, los TSIS a grandes rasgos, van a ser el personal de referencia que trabaje la inclusión social; los maestros de Audición y Lenguaje atenderán tanto de manera directa como indirecta las dificultades en el área de la comunicación y el lenguaje. Por último, los maestros de Pedagogía Terapéutica se encargarán de impartir la docencia directa para el desarrollo del currículo al alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Igualmente, hay que tener presente que los profesionales deben intervenir en distintos contextos educativos: en el aula específica, en el aula de referencia, en patios, comedores, excursiones... donde las estrategias de intervención, según Severgnin (2006), *deben ser diseñadas individualmente, de acuerdo al nivel de funcionamiento del individuo, a sus fortalezas y debilidades e integrar todas las áreas en las que presente alteraciones. Se enfatiza el aprendizaje de habilidades comunicacionales, sociales, estimular motivación y disminuir conductas desadaptadas.*

Tal y como se ha mencionado, los recursos personales son de suma importancia ya que sin ellos los alumnos no podrían ir mejorando en todos los aspectos educativos y sociales en los que presentan dificultades, pero ¿qué recursos utilizan estos profesionales?

Como hemos visto, existen recursos específicos para este tipo de alumnado. En el colegio se utiliza principalmente la metodología TEACCH, las estaciones de aprendizaje, la metodología "uno a uno", introducción de apoyos visuales (paneles de información general con rutinas, paneles de estructuración de actividades de trabajo, secuencias de rutinas de baño, aseo; utilización de llaveros de pictogramas, etc.), dependiendo de la edad y nivel de desarrollo del alumnado, por lo que se adaptan las metodologías a sus características particulares.

En el colegio concertado analizado de la Comunidad de Madrid se cuenta en la actualidad con tres aulas preferentes TGD, todas ellas estructuradas por rincones de actividad según el nivel evolutivo de los alumnos. Así, encontramos el rincón de asamblea, en el cual se trabajan

los conceptos más importantes del día con un panel de los días de la semana, otro de rutinas de cada día y otro que representa la fecha, el mes, el año, las estaciones y el tiempo atmosférico. En las aulas con niños con mayor nivel, se pueden suprimir los paneles de actividad diaria por un horario adaptado con colores y pictogramas en el cual consultan su rutina diaria, en caso de ser necesario por cualquier cambio en la rutina, se utilizan los paneles para anticiparlo y evitar bloqueos o conductas disruptivas.

Además, cuenta con una zona diferenciada con un ordenador y una pantalla que sirve de recurso audiovisual y tecnológico para trabajar los conceptos de las asambleas y las sesiones de lenguaje. El rincón de trabajo, en el que cada alumno tiene su mesa individual de trabajo y su panel de secuencia de actividades correspondiente según el color asignado, en aquellos alumnos que lo precisan. La mesa de uno de los alumnos está colocada estratégicamente para trabajar la metodología TEACCH. El rincón de relajación, donde los alumnos se relajan en esta zona después de comer de manera asidua o en los momentos que lo necesitan. Dentro de este espacio, se encuentra la zona de la calma (se trabaja la disminución de la ansiedad a través de la respiración, canalizar sus emociones, etc.). Y, por último, se ha creado un rincón de juego con estanterías, cajones y un panel de peticiones con apoyos visuales.

Una estructura, cuya organización resulta muy eficaz en la enseñanza presencial. Realidad que no pudimos aplicar durante el confinamiento vivido por la pandemia mundial del COVID-19 (marzo-junio 2020), puesto que tuvimos que modificar las metodologías utilizadas precisando la colaboración directa de las familias. Apoyamos la comunicación en algunas aplicaciones de Google (Google Classroom, Meet, Jamboard, ...) para poder mantener una comunicación directa, diariamente con todos y cada uno de los alumnos. Con aquellos de mayor nivel, se generaron diferentes apartados dentro de la clase virtual donde las familias encontraban diariamente las actividades que debían realizar. Con algunos de ellos se han llevado a cabo clases diarias online, a otros se les iban proporcionando grabaciones del profesor explicando la materia y apoyándose en video-llamadas periódicas para solventar las dificultades que pudieran surgir. De igual modo se programaron controles

(cuestionarios adaptados) y video-llamadas como método de evaluación. Con el alumnado de menor nivel o los más pequeños, se programaron actividades en la misma plataforma, precisando la colaboración de los padres para llevarlas a cabo. Ante las dificultades que surgían (problemas de conducta, dificultades de llevarlas a cabo, etc.) se adaptaron los diferentes recursos proporcionados a las familias, priorizando los materiales manipulativos y variados para tratar de lograr la generalización de los conceptos trabajados.

En general el grado de cumplimiento de objetivos ha sido positivo, aunque no en todos los alumnos se ha logrado alcanzar lo planificado. Veamos algunos ejemplos.

En el caso de los alumnos de segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil, uno de ellos posee numerosas dificultades para afianzar y generalizar el aprendizaje, lo que supone en muchas ocasiones numerosos retrocesos. Ha evolucionado durante el curso, pero no logró alcanzar un buen nivel de autonomía ni un buen control de esfínteres. Además, surgieron episodios de autolesiones por su inflexibilidad cognitiva y ante la imposición de un límite.

Contamos con otro alumno de Educación Infantil que ha presentado mucha inestabilidad emocional, rechazando numerosas actividades que antes eran de su interés y que favorecían su aprendizaje. Además, durante estos meses de pandemia, ha disminuido su permanencia notablemente y no se han llegado a alcanzar algunos de los objetivos propuestos para fomentar sus habilidades sociales puesto que ha tenido un retroceso considerable con respecto al año anterior.

La evolución de los alumnos de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil no ha sido lineal, uno de ellos ha mantenido un aprendizaje mecánico y muy lento, sin generalización y con pequeños avances en cuanto a la comunicación y autonomía; y, el otro alumno, pese a que tiene un gran potencial, ha mostrado problemas de conducta que han ralentizado su aprendizaje afectando a la permanencia en el trabajo individual.

Los siete alumnos de Educación Primaria han evolucionado en líneas generales de manera positiva, a excepción de dos. El alumno de

segundo de Educación Primaria ha sufrido diversas regresiones, motivo por el cual hemos tenido que ir adaptando el nivel de exigencia, presentando muy baja tolerancia a la frustración. Hemos logrado reducir los niveles de ansiedad con el uso del mordedor, pero siguen siendo frecuentes los episodios.

El otro alumno, de tercer curso de Educación Primaria, no ha alcanzado los objetivos propuestos por lo que hemos tenido que ir adaptando el nivel de exigencia según las regresiones que ha sufrido. Se han intensificado sus conductas disruptivas autolesivas tanto de intensidad como de frecuencia.

5. CONCLUSIONES

Como se ha podido observar, existen diversas opciones de escolarización para atender a los alumnos diagnosticados con Trastorno del Espectro del Autismo en nuestro país. Nos hemos centrado en la modalidad preferente TGD y hemos podido analizar tanto los perfiles profesiones como los recursos metodológicos con los que cuentan este tipo de aulas.

Analizando la evolución de los alumnos durante el periodo de confinamiento vivido, en primer lugar, podemos afirmar que la educación a distancia llevada a cabo a través de la plataforma digital ha dificultado mucho la enseñanza con este tipo de alumnos y hemos podido detectar que existe una línea muy fina entre los perfiles de escolarización en aulas preferente TGD y aulas de Educación Especial, ocasionando una no evolución en su desarrollo por no estar correctamente escolarizados.

Analizando la situación actual vemos necesario estudiar el diagnóstico clínico y el educativo con el fin de mejorar el proceso diagnóstico, abogando por una evaluación multifactorial, incluyendo pruebas clínicas y evaluaciones estandarizadas, como muchos de los autores señalan en sus estudios, realizada por equipos multidisciplinares, formados por profesionales del ámbito sanitario y del ámbito educativo. También hemos visto la necesidad de mejorar las revisiones médicas periódicas de los niños, para que no solo se tengan en cuenta aspectos como el peso o la altura, sino que también se valoren los hitos del desarrollo, ya que

como hemos podido apreciar son numerosos los casos en los que son los padres los primeros que detectan esos primeros indicadores, ya que no se trata de aspectos de crecimiento físico, sino de aspectos del desarrollo los que dan la voz de alarma en el trastorno que estamos estudiando. En el mejor de los casos este proceso dura un curso académico, en el centro hemos vivido diagnósticos que se alargaban en el tiempo, llegando a diagnosticarse TEA cuando el alumno estaba escolarizado en tercero/cuarto de Educación Primaria, afectando directamente al alumno y por consiguiente a sus familias.

La razón principal de mi investigación es que trato de aportar mi granito de arena al sistema educativo, tratando de lograr que exista un proceso diagnóstico que garantice la igualdad de oportunidades y en el que se garantice una valoración real, adaptada a las características y necesidades de cada alumno. En el que se utilicen procedimientos definidos y concretos, dadas sus peculiaridades y pruebas específicas.

6. REFERENCIAS

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/.

Gómez Cerreño, M., LuceroZegers, C., Rivas Ramírez, C. y Yung Llorente, S. (2019). Métodos utilizados para potenciar el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes con trastorno del espectro autismo: un estado del arte (Doctoral dissertation Universidad Andrés Bello).

Hernández, J. et al. (2005). Guía de Buena Práctica para la Detección de los trastornos del espectro autista. Revista de Neurología, 41(4), 237-245.

Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M. y Sánchez Santos, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. Pediatría Integral, 16(10), 780-94.

Instrucciones de 19 de marzo de 2020, del Ministerio de Sanidad, por la que se establecen criterios interpretativos para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19. Boletín Oficial del Estado, 76, pp. 26311 a 26312. Recuperado de: https://www.boe.es/eli/es/ins/2020/03/19/(1).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, pp. 17158 a 17207. Recuperado de https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boleín Oficial del Estado, 295, pp.97858 a 97921. Recuperado de https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8

Mesibov, G.B., Howley, M. y Herrera, G. (2010). El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión. Ávila: Autismo Ávila.

Rey, A. (2018). Acoso escolar y Trstorno del Espectro del Autismo (TEA). Guía de actuación para profesorado y familias. Madrid: Confederación Autismo España. Revista Española de Discapacidad, 6(1), 327-329.

Rivière, A. (2007). Autismo, orientaciones para la intervención educativa. Editorial Trotta.

Severgnin, A. (2006). Trastornos generalizados del desarrollo. Trastornos del espectro autista. Archivos de Pediatría del Uruguay, 77(2), 168-170.

Yunta, J.A.M., Palau, M., Salvadó, B. y Valls, A. (2006). Autismo: identificación e intervención temprana. Acta Neurol Colomb, 22(2), 97-105.

SCHOOL & TALENT: UN PROYECTO DE MENTORÍA PARA ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES EN FAMILIAS DESFAVORECIDAS

PERALES MOLADA, ROSA MARÍA
Centro Universitario Sagrada Familia-Úbeda. Adscrito a la Universidad de Jaén

MOLINA JAÉN, MARÍA DOLORES
Centro Universitario Sagrada Familia-Úbeda. Adscrito a la Universidad de Jaén

BURGOS BOLÓS, CONSUELO
Centro Universitario Sagrada Familia-Úbeda. Adscrito a la Universidad de Jaén

SEGURA MORENO, ISABEL
Centro Universitario Sagrada Familia-Úbeda. Adscrito a la Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente trabajo muestra la experiencia llevada a cabo en 13 centros de los 26 de enseñanza obligatoria con los que cuenta la fundación "Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia" (SAFA) de la Comunidad Autónoma andaluza, con un Programa de Mentorización para el alumnado diagnosticado con altas capacidades, perteneciente a familias de nivel socioeconómico bajo. Este Programa se ha desarrollado durante el curso 2019-2020 y ha sido patrocinado por la Fundación Endesa.

El entorno que más influye en el desarrollo del ser humano lo constituye la familia (Torío, 2004)**;** por ello, es conveniente analizar el contexto social que interviene en el alumnado (Feldman & Piirto, 2002). Asimismo, es necesario destacar que en el nivel de "inteligencia" de una

persona depende muy significativamente del entorno en el que nace y crece (García-Cueto, Pedrosa, Suaréz-Álvarez y Robles, 2013).

Así, los niños/as provenientes de un entorno familiar más o menos desfavorecido, con escasas oportunidades y de pobreza, se hallan en desventaja (Ford, Grantham & Whiting, 2008; Nisbett, 2009; Hackman, Farah, & Meaney, 2010; Pfeiffer, 2015). Esto se puede deber a que satisfacer las necesidades básicas (alimentación, vivienda, seguridad) tiene prioridad sobre las necesidades de nivel superior, como la necesidad de logro (Burney & Beilke, 2008). Por todo ello, Olszewski & Clarenbach, (2012) destacan la necesidad de partir de los efectos negativos que tiene la pobreza durante los primeros años de vida para diseñar e implantar programas para la infancia que partan de la atención personalizada a cada niño/a, basado en las fortalezas y debilidades de cada familia. A esta realidad hay que añadir que el alumnado procedente de ambientes empobrecidos puede encontrar obstáculos para sentirse aceptados en programas específicos sobre altas capacidades en los centros escolares, lo que dificulta que el alumnado permanezca en los mismos de forma prolongada y significativa.

Entendemos por "entornos desfavorecidos, "un cúmulo de circunstancias que son perjudiciales o al menos pueden obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y/o social de las personas que viven inmersas en ambientes de pobrezas cultural y/o material" (Sánchez-Palomino y Villega, 1998, p. 161). La colaboración de la familia con los centros escolares suele ser menor entre los grupos sociales más desfavorecidos; sin embargo, las familias de entornos con presencia de inmigrantes, con minorías étnicas o con bajos ingresos económicos encuentran más dificultades en colaborar en tareas educativas (Carrasco, Pàmies y Bertran, 2009; Parreira do Amaral y Dale, 2013). Por tanto, las relaciones entre la familia y la escuela varían según la clase social de pertenencia: mientras que en la clase baja se cree que la educación es responsabilidad de los docentes, en las clases superiores, la implicación de las familias en los logros académicos y sociales de sus hijos/as es sustancialmente mayor (Miller y Gentry, 2010).

La escuela, generalmente, no satisface de manera adecuada las necesidades académicas, sociales y personales de este tipo de alumnado

(López y Calero, 2018); por ello, resulta fundamental la creación de programas de intervención especializados que no se suelen ofrecer regularmente en el aula con el fin de lograr una adecuada cooperación y hacer conscientes tanto al alumnado como a las familias y al profesorado de los beneficios que pueden derivarse de las mismas

Por lo tanto, teniendo todo esto en cuenta, es necesario analizar el efecto que desempeñan los entornos desfavorecidos en el desarrollo de las altas capacidades. Igualmente, resulta muy adecuado desarrollar programas educativos apropiados a los que pueda acceder el alumnado procedente de cualquier clase social con el objetivo de desarrollar el potencial de todo el alumnado con altas capacidades.

El término "superdotación" ha evolucionado mucho con el tiempo. En Andalucía se habla de superdotación y de talento. De este modo, en el marco educativo andaluz, la superdotación es definida como la posesión de tres conjuntos básicos de características: capacidad intelectual superior a la media, alto grado de dedicación a las tareas y altos niveles de creatividad. En el caso de Andalucía, se tiene en cuenta que los estudiantes superen el percentil 75 en todas las áreas evaluadas (razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de la memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático, aptitud espacial y creatividad). En cambio, se habla de talento cuando el niño/a destaca de manera especial, superando a la media en un ámbito o ámbitos específicos (Ruiz, Molina, Burgos, Perales y Segura, 2020).

El término "alumnado con altas capacidades" aparece recogido en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE) y enmarcado dentro del colectivo alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; es decir, incluye también a los niños/as talentosos, precoces y a todo el alumnado que, en el día a día, puede manifestar conductas propias de los alumnos bien dotados. Por lo tanto, este alumnado hace referencia a aquel que por sus características especiales presenta unas necesidades educativas y que precisa de un soporte o programa educativo para que su inclusión tenga éxito: "Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma

temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades" (LOE, art. 71).

Por otra parte, entendemos el proceso de Mentoría como una relación entre el Mentor/a (en nuestro caso profesor/a) y el Mentorizado/a (alumnado), de acción compartida y bidireccional, en la que ambos se ven involucrados y a la que a ambos les afecta (Clares, Calpena, Fernández, Flor y Araya, 2010). El proceso de Mentoría requiere de los dos protagonistas; en él, el Mentor proporciona al *mentee* conocimiento, consejo, aspectos sociales (relacionales), conocimientos técnicos y apoyo (Palmer, Hunt, Neal, y Wuetherick, 2015). Según Yaffe, Bender, y Sechrest (2012), la naturaleza de las relaciones en el proceso de Mentoría es variable, reflejando las funciones de las personas involucradas (Leidenfrost, Strassnig, Schabman, Spiel, y Carbon, 2011). Por esta razón, este proceso posee tanta relevancia.

En nuestro proyecto, la Mentoría ha consistido en el proceso de formación de un profesorado capaz de llevar a cabo este programa complementario, basado principalmente, en la ampliación curricular desde un planteamiento de aula inclusiva. Además, el proyecto se ha complementado con la atención individual de dicho alumnado y una tutoría específica para estas familias.

Finalmente, la inteligencia práctica implica el conocimiento tácito, que se caracteriza por estar orientado a la acción, por adquirirse sin ayuda directa de otros y por permitir a los individuos conseguir objetivos que personalmente se valoran. La adquisición y el uso de tal conocimiento parece ser importante para el funcionamiento competente en la vida cotidiana. Es lo que se considera la Inteligencia exitosa (Sternberg, Grigorenko, Ferrando, Hernández, Ferrándiz, y Bermejo, 2010).

1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO SCHOOL AND TALENT

El proyecto que, a continuación, describimos ha contado con un profesorado específico contratado al efecto para atender al alumnado, acompañarlo en dicho proceso y tener relación con las familias y con el profesorado que completa la formación de este alumnado. Además, todos los alumnos/as seleccionados/as también han tenido que contar con

sobredotación y pertenecer a un grupo social de bajos recursos económicos (certificado con la documentación necesaria al efecto). El número de plazas ha sido limitado, dada la complejidad que presenta el Programa.

El perfil de la figura del Mentor/a es el siguiente:

- El Mentor/a no forma parte del Departamento de Orientación.
- El Mentor/a puede tener cualquier titulación.
- El Mentor/a no tiene por qué formar parte del protocolo de detección de "altas capacidades" ni conocer las medidas de atención a la diversidad previstas en la legislación vigente.

Las actividades de *Mentoring* han sido principalmente las siguientes:

- Acompañamiento socioemocional individualizado garantizado.
- Un alumno/a con Mentor/a.
- Una hora quincenal (horario de mañana) en el caso de ser necesaria.
- Dotación horaria del Mentor/a: 2 horas semanales.

Y las acciones principales se han desarrollado desde:

- Proyectos Personales y /o proyectos de emprendimiento social.
- Proyecto de investigación sobre un tema de elección del alumno/a.
- Atención individualizada.
- Horario de tarde (extraescolar).
- Profesorado especialista en el tema escogido.

Tal y como queda recogido en el Programa de la actividad, la realización de proyectos de enriquecimiento curricular es una medida de atención a la diversidad, desarrollándose de forma inclusiva y se imparten dentro del horario escolar. Se incluye aquí cualquier actividad dentro o fuera del currículum ordinario que suministre una experiencia más rica y variada al alumnado. Un amplio rango de actividades, entre las cuales destacan actividades educativas (incluyendo proyectos de investigación independiente), creaciones artísticas y/o experiencias culturales.

También, estos proyectos aportan un sistema de trabajo innovador, incluyendo como metodología principal el trabajo por proyectos integrados, a través de una temática propuesta como hilo conductor, en el que se trabajan las distintas materias curriculares. Por tanto, trabajo cooperativo y colaborativo son las máximas de estos proyectos, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Para elaborar este Programa, se ha realizado un Proyecto de investigación interdisciplinar sobre un tema relacionado con las competencias del curso, en el cual participa todo el grupo-clase (aula ordinaria) y donde se recogen propuestas acerca de los procesos cognitivos básicos y los superiores (taxonomía de *Bloom*). Se llevó a cabo en horario de mañana y fue dirigido por profesorado de la materia, a través de proyectos diseñados por asesores externos y profesorado de la Fundación "Escuelas Profesionales Sagrada Familia" (SAFA).

Además de todo esto, el Programa se completa con clases de inglés, certificadas por *Trinity/Oxford,* con matrícula anual, clases semanales y material didáctico. Las tasas de examen están subvencionadas y los viajes de inmersión lingüística se realizan durante una semana en un país anglófono, los cuales incluyen alojamiento de familias, clases intensivas de inglés y diversas actividades culturales. Todo ello se acompaña con una Beca para material didáctico de 300 euros por año académico y un ordenador portátil, el cual se entrega al inicio del Programa. También se facilita la participación en el Campamento bilingüe internacional *Actionx Change,* una iniciativa que permite el acceso a 4 alumnos/as por curso académico, durante dos semanas de duración; es conveniente señalar que en él se trabaja, fundamentalmente, el emprendimiento social del alumnado.

Por lo tanto, el programa contempla la atención a las familias y el seguimiento constante, coordinado puntualmente por parte del Equipo educativo, ante la demanda del Mentor/a.

La formación de Mentores/as, realizada de forma individual y *online*, está diseñada por el coordinador/a del proyecto; asimismo, esta formación trata los contenidos generales de Inteligencia emocional y los

Proyectos de enriquecimiento y/o profundización que se llevan a cabo en las Jornadas realizadas a tales efectos, dos veces al año.

Para la selección del alumnado participante en el Programa se tuvieron en cuenta los siguientes requisitos:

- Diagnóstico de altas capacidades intelectuales: sobredotación intelectual.
- Nivel socioeconómico familiar bajo o en riesgo de exclusión social. La muestra de alumnos inicial susceptible de participación en el proyecto se corresponde con el alumnado matriculado en las etapas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato de los 26 centros que la Fundación SAFA posee en Andalucía.

Por otra parte, las áreas evaluadas fueron:

- Razonamiento lógico (RL): capacidad general para detectar reglas inductivas y analógicas en variedad de contenidos de información.
- Gestión perceptual (GP): habilidad para analizar, sintetizar y trabajar con estímulos visuales y/o auditivos mentalmente. Sensibilidad musical.
- Gestión de memoria (GM): capacidad de recordar información tanto a corto como a largo plazo. Amplitud de memoria, memoria asociativa, recuerdo libre, memoria semántica, memoria visual.
- Razonamiento verbal (RV): habilidad para descubrir relaciones entre palabras. Capacidad para resolver problemas intelectuales formulados basándose en conceptos verbales. Desarrollo del lenguaje (vocabulario oral), comprensión del lenguaje oral o escrito, conocimiento léxico (vocabulario escrito), sensibilidad gramatical y habilidad para la comunicación.
- Razonamiento matemático (RM): habilidad para enfrentarse a las tareas de razonamiento matemático. Capacidad para trabajar con números, razonar con información y relaciones cuantitativas, comprender y resolver problemas numéricos, así como rapidez y seguridad en el cálculo aritmético.

- Aptitud espacial (AE): capacidad para proyectar figuras geométricas que se deben girar mentalmente con el fin de ver sus posibles relaciones de forma, tamaño y distancia en una superficie. Relaciones espaciales, rastreo y seguimiento espacial, formación de imágenes.
- Visualización. Creatividad: característica esencialmente humana, es un proceso reflejado en conductas, pensamientos y productos que son relevantes, valiosos, útiles en el contexto donde ésta es observada, y también, en este contexto, son originales. Una característica de la persona creadora es su pensamiento divergente, creativo, cuyas características esenciales son su originalidad (para visualizar los problemas de manera diferente), su flexibilidad (las alternativas son consideradas en diferentes campos de respuesta) y su elaboración particular (se añaden elementos o detalles a ideas que ya existen, modificando alguno de sus atributos).

Y las pruebas realizadas fueron las siguientes:

- Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG). Es una prueba completa que evalúa diferentes aspectos cognitivos del alumnado, en sus diferentes etapas escolares. La premisa teórica que sustenta esta prueba es la afirmación de que la inteligencia se conforma como un conjunto de capacidades diferenciadas y no como una única capacidad. De todas las variables o factores medidos se obtiene un cómputo global de Inteligencia general; además, se puede utilizar tanto de forma grupal como individual. Se aplica en una sola sesión de unos 120 minutos. A través de esta batería, es posible estimar todos los procesos macrocognitivos relacionados con las altas capacidades intelectuales, excepto la Creatividad.
- Test Breve de Inteligencia de *Kaufman* (K-BIT). Es una prueba clásica de valoración de la inteligencia en general que, habitualmente, es utilizada como *screening*. Mide Razonamiento Lógico y Razonamiento Verbal.
- Prueba de Imaginación Creativa (PIC). Permite una aproximación factorial a la medición de la Creatividad, ofreciendo

puntuaciones en diferentes variables: Fluidez, Flexibilidad, Originalidad, Elaboración, Sombras y color, Título y Detalles especiales. Estos aspectos se consideran constituyentes de un factor de orden superior y, a través de ellos, se obtiene una medida de Creatividad Gráfica y otra de Creatividad Narrativa. A su vez, estas dos medidas permiten obtener una Puntuación Global en Creatividad. Valora Creatividad.

- Escala de Inteligencia de *Wechsler* para niños (WISC-IV). Es la prueba más completa y la más utilizada a nivel nacional para valorar las capacidades intelectuales. Consta de 15 pruebas que se organizan en cuatro índices (Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento) y en un CI total. Se utiliza de forma individual y se estiman unos 120 minutos con cada sujeto. Al igual que BADyG, esta escala nos permite apreciar todas las aptitudes intelectuales necesarias para identificar un perfil de alta capacidad, excepto la Creatividad.
- Sobredotación Intelectual: Hace referencia a las características personales de un alumnado que dispone de un nivel elevado (por encima del percentil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial. Además, se requiere que este perfil aptitudinal anterior vaya acompañado de una alta creatividad igualmente por encima del percentil 75.

Después del proceso de evaluación, para el total de alumnos/as con sobredotación intelectual detectados, se llevó a cabo una valoración de su situación socioeconómica y una entrevista personal. La situación económica fue valorada atendiendo a diferentes parámetros y teniendo en cuenta la Estructura familiar UCE: Una persona 1,0 9.000,00 €; pareja con un hijo 1,8 16.200,00 €; un adulto con un hijo 1,9 17.100,00 €; pareja con dos hijos/as 2,1 18.900,00 €; un adulto con dos hijos/as 2,2 19.800,00 €; pareja con tres hijos/as 2,4 21.600,00 €; un adulto con tres hijos/as 2,5 22.500,00 €; pareja con cuatro hijos/as 2,7 24.300,00 €; un

adulto con cuatro hijos/as 2,8 25.200,00 €; pareja con cinco hijos/as 3,0 27.000,00 € y; un adulto con cinco hijos/as 3,1 27.900,00 €.

2. OBJETIVOS

El objetivo primordial de este trabajo es analizar el nivel de satisfacción con este Programa en el que han participado profesores/as, alumnos/as familias. Para ello, hemos realizado una escala al efecto que ha sido la base de nuestra metodología.

Hipótesis de partida: es necesario destacar que tanto el alumnado participante, como el profesorado y las familias implicadas están altamente satisfechos con el Programa de Mentorización diseñado y desarrollado para alumnado con altas capacidades, provenientes de entornos desfavorecidos.

3. METODOLOGÍA

Morales, Urosa, y Blanco (2000) señalan diversos pasos en la construcción de una escala, que se concretan en cuatro claves, una vez se tiene clara la actitud o rasgo que se desea medir: preparación del instrumento, obtención de datos de una muestra, análisis del instrumento y análisis adicionales. Los cuestionarios o escala fueron validados por jueces expertos y con un gran índice de fiabilidad arrojando un coeficiente *Alfa de Cronbach* de 0,928, el cual nos indica que la prueba en su conjunto posee una fiabilidad alta.

La escala consta de 8 dimensiones, las cuales son las siguientes: variables personales, capacidad de aprendizaje, competencias interpersonales, competencias intrapersonales, competencia creativa, contexto escolar, contexto familiar y valoración del programa. En esta comunicación presentamos los datos generados en la dimensión de valoración del proyecto.

La población de estudio la constituyen los 13 centros de los 26 de enseñanza obligatoria con los que cuenta la fundación “Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia” (SAFA) en la Comunidad Autónoma andaluza y, la muestra es de 20 alumnos, 20 familias y 30 profesores,

aunque 5 participantes del alumnado no han realizado el cuestionario. La muestra, por lo tanto, coincide con la población de estudio.

El análisis de datos se ha realizado con el software *SPSS* en su versión 26.

4. RESULTADOS

El 53,33% de los alumnos encuestados (Tabla 1) son hombres, mientras que el resto son mujeres (46,67%). La mayoría (86,67%) son alumnos con edades comprendidas entre 12 y 16 años, que se encuentran cursando la Educación Básica Obligatoria, mientras que el resto (13,33%) tiene entre 17 y 18 años ya se encuentran en Bachillerato. Por otro lado, el 40% cursa tercero de secundaria, el 33,33%, cuarto de secundaria, el 13,33%, segundo de secundaria, el 6,67%, estudia primero de bachillerato y otro 6,67%, segundo de bachillerato. El 60% del alumnado participante en este Programa lleva 3 años haciéndolo; además, todos los encuestados/as afirman estar muy satisfechos con la experiencia (100,00%).

***TABLA 1**. Género de los participantes, edad y curso.*

Género	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Hombre	8	53,33
Mujer	7	46,67
Total	15	100,00
Edad	**Frecuencia**	**Porcentaje**
ESO 12-16 años	13	86,67
Bachillerato 17-18 años	2	13,33
Total	15	100,00
Curso	**Frecuencia**	**Porcentaje**
2º ESO	2	13,33
3º ESO	6	40,00
4º ESO	5	33,33
1º Bachillerato	1	6,67
2º Bachillerato	1	6,67
Total	15	100,00

Fuente: elaboración propia

Las dimensiones de la escala originaria son 8, pero por motivos de extensión, se ha escogido la dimensión de "Valoración del proyecto", la cual consta de los siguientes ítems:

1.- Satisfacción con el proyecto.

2.- Satisfacción con el tiempo dedicado.

3.- Satisfacción con el esfuerzo realizado.

4.- Satisfacción con el profesorado implicado.

5.- Aceptación de propuesta.

6.- Mejora del rendimiento académico.

7.- Mejora de las evaluaciones.

8.- Mejora de la felicidad.

9.- Mejora en la expresión de las emociones.

10.- Ha aportado nuevas acciones en la vida familiar.

11.- Ha mejorado su vida social.

En cuanto a la valoración del proyecto por parte del alumnado, un 86,67% afirma estar bastante satisfecho con su participación. Además, un 73,33% se halla bastante satisfecho con el tiempo que se le ha dedicado. Un 60% está bastante satisfecho con el esfuerzo realizado en el proyecto y un 73,33% está bastante satisfecho con el profesorado que ha colaborado en el proyecto. Además, un 53,33% ha aceptado bastante bien las propuestas de su familia, un 33,33% ha mejorado considerablemente en el rendimiento académico y un 33,33% ha mejorado en su rendimiento académico. Por otro lado, el 40% ha mejorado bastante en sus evaluaciones y en el confort personal (40%), el 60% considera que ha mejorado mucho su actitud emocional y el 40% defiende que el proyecto le ha aportado ventajas para su vida familiar. Por último, un 53,33% considera que este proyecto ha mejorado y ampliado satisfactoriamente su vida social.

***TABLA 2**. Correlación de los ítems de la dimensión "valoración del proyecto" por el alumnado.*

Correlaciones	Satisfecho proyecto	Satisfecho tiempo	Satisfecho esfuerzo	Satisfecho profesorado	Propuestas familia	Rendimiento académico	Mejora evaluaciones	Confort personal	Actitud emocional	Nuevas aportaciones	Mejora vida social
Satisfecho proyecto	1,00	0,62**	0,73**	0,21	0,28	0,50	0,21	0,64*	0,76**	0,36	-0,11
satisfecho tiempo	0,62*	1,00	0,76**	0,63*	0,24	0,32	0,09	0,46	0,30	0,08	-0,34
Satisfecho esfuerzo	0,73**	0,76**	1,00	0,64*	0,39	0,69**	0,49	0,63*	0,49	0,24	-0,21
Satisfecho profesorado	0,21	0,63*	0,64*	1,00	0,42	0,44	0,37	0,46	0,15	0,08	0,00
Propuestas familia	0,28	0,24	0,39	0,42	1,00	0,29	0,14	0,56*	0,23	0,15	-0,10
Rendimiento académico	0,50	0,32	0,69**	0,44	0,29	1,00	0,90**	0,45	0,31	-0,04	0,09
Mejora evaluaciones	0,21	0,09	0,49	0,37	0,14	0,90**	1,00	0,34	0,18	-0,01	0,30
Confort personal	0,64*	0,46	0,63*	0,46	0,56*	0,45	0,34	1,00	0,83**	0,70**	0,21
Actitud emocional	0,76**	0,30	0,49	0,15	0,23	0,31	0,18	0,83**	1,00	0,75**	0,22
Nuevas aportaciones	0,36	0,08	0,24	0,08	0,15	-0,04	-0,01	0,70**	0,75**	1,00	0,30
Mejorado vida social	-0,11	-0,34	-0,21	0,00	-0,10	0,09	0,30	0,21	0,22	0,30	1,00

*La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).
**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la satisfacción con el proyecto existe una correlación significativa directa, positiva y fuerte con la satisfacción con el tiempo (0,62), con la satisfacción con el esfuerzo (0,73), con el confort personal (0,64) y con la actitud emocional (0,76); es decir, observamos que a medida que aumenta la frecuencia con la que el alumno/a se encuentra satisfecho/a con el proyecto, aumenta la frecuencia de la satisfacción con el tiempo que le ha dedicado, aumenta la frecuencia de la

satisfacción con el esfuerzo realizado, aumenta la frecuencia con el confort personal y aumenta la frecuencia con la que ha mejorado su actitud emocional. En cuanto a la satisfacción con el tiempo, existe relación directa, positiva y fuerte con la satisfacción con el esfuerzo (0,76) y con la satisfacción con el profesorado (0,63). En cuanto a la satisfacción con el esfuerzo, existe también una relación directa, positiva y fuerte con el profesorado (0,64), con el rendimiento académico (0,69) y con el confort personal (0,63); además, en cuanto a las propuestas de su familia, existe relación directa positiva y media (0,56) con el confort personal. En cuanto al rendimiento académico, existe una correlación directa, positiva y muy fuerte (0,90) con la mejora en evaluaciones; por tanto, a medida que aumenta la frecuencia con la que mejora el rendimiento académico, aumenta la frecuencia con la que el alumno ha mejorado en evaluaciones. Por último, en cuanto al confort personal, existe relación directa, positiva y fuerte con la actitud emocional (0,83) y con las nuevas aportaciones (0,75).

Con respecto a las familias, en este estudio se ha utilizado una muestra de 20 familias, las cuales presentan las siguientes características:

- La mitad de las personas encuestadas son hombres y la otra mitad mujeres.
- Por grupos de edad, el 60% son personas con edades comprendidas entre 46 y 60 años.
- Por número de hijos/as, la mitad de los encuestados, tienen 2 hijos, mientras que un 35% tiene 1 hijo y el resto, un 15%, tienen 3 hijos/as.
- En cuanto al tipo de familia, el 65% son familias nucleares, mientras que un 30% son familias mono-parentales y un 5% son familias extendidas.
- En cuanto al nivel de estudios, un 35% tienen un nivel de formación de EGB/EPO, y un 25% tienen estudios universitarios.

– En cuanto a la profesión, el mayor porcentaje son encuestados que no contestan y un 15% son limpiadoras.

***TABLA 3**. Correlación de los ítems de la dimensión "valoración del proyecto" por parte de las familias.*

Correlaciones	Satisfecho proyecto	satisfecho tiempo	Satisfecho esfuerzo	Satisfecho profesorado	Propuestas familias	Mejora rendimiento	Mejora evaluaciones	más feliz	Mejora emociones	vida familiar	vida social
Satisfecho proyecto	1,00	0,52*	0,48*	0,13	0,41	0,17	0,18	0,00	0,00	0,53*	0,14
Satisfecho tiempo	0,52*	1,00	0,69**	0,24	0,39	0,20	0,21	0,16	0,02	0,36	0,29
Satisfecho esfuerzo	0,48*	0,69**	1,00	0,64**	0,61**	0,41	0,43	0,61**	0,31	0,37	0,41
Satisfecho profesorado	0,13	0,24	0,64**	1,00	0,67**	0,55*	0,58**	0,63**	0,50*	0,39	0,42
Propuestas familias	0,41	0,39	0,61**	0,67**	1,00	0,72**	0,76**	0,47*	0,44	0,45*	0,38
Mejora rendimiento	0,17	0,20	0,41	0,55*	0,72**	1,00	0,95**	0,31	0,60**	0,18	0,57**
Mejora evaluaciones	0,18	0,21	0,43	0,58**	0,76**	0,95**	1,00	0,33	0,57**	0,28	0,52*
Mas feliz	0,00	0,16	0,61**	0,63**	0,47*	0,31	0,33	1,00	0,34	0,02	0,39
Mejora emociones	0,00	0,02	0,31	0,50*	0,44	0,60**	0,57**	0,34	1,00	0,28	0,78**
Vida familiar	0,53*	0,36	0,37	0,39	0,45*	0,18	0,28	0,02	0,28	1,00	0,25
Vida social	0,14	0,29	0,41	0,42	0,38	0,57**	0,52*	0,39	0,78**	0,25	1,00

*La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).
**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: elaboración propia

En lo referente a la valoración del proyecto por parte de las familias, un 80% está bastante satisfecho con la participación de su hijo/a, un 65% está bastante satisfecho con el tiempo que se le ha dedicado al proyecto, con el esfuerzo realizado (65%) y con el profesorado que ha desarrollado el proyecto (80%). Además, un 45% ha aceptado bastante bien las propuestas de las familias y un 75% considera que su hijo/a ha mejorado

en sus evaluaciones (45%, mucho; 30% bastante). Un 50% considera que su hijo/a es bastante más feliz y un 45% que es mucho más feliz, mejorando mucho en sus emociones (40%). La mayor parte de las familias encuestadas consideran que el proyecto ha desarrollado muchas (45%) y bastantes (45%) nuevas aportaciones a la vida familiar y que ha mejorado mucho (40%) y bastante (50%) la vida social de sus hijos/as.

Por último, se ha realizado el estudio a una muestra de 30 profesores/as que presentan las siguientes características:

- El 83,33% de los profesores/as encuestados son mujeres, mientras que el resto son hombres (16,67%).
- En cuanto a los grupos de edad, más de la mitad son profesores/as con edades comprendidas entre 31 y 45 años (63,33%).
- En cuanto al nivel de estudios, la mayor parte de los profesores/as tienen estudios universitarios (66,67%) y el resto máster (16,67%) y doctorado (16,67%).
- En cuanto a si ha recibido algún tipo de formación inclusiva, la mayor parte de los profesores/as sí (83,33%) frente a los que no (16,67%).
- De los que las han recibido, más de la mitad han recibido un tipo de formación específica (53,33%).
- En cuanto a nivel de formación recibido en formación inclusiva, sólo un 10% considera que tiene mucho nivel.
- Por otro lado, un 36,67% llevan un año trabajando en su puesto de trabajo actual, un 40% llevan tres años trabajando en el mismo centro escolar y un 83,33% llevan un año dedicado al trabajo con personas con altas capacidades.

***TABLA 4**. Correlación de los ítems de la dimensión "valoración del proyecto" por parte del profesorado.*

Correlaciones	Satisfecho	Satisfecho tiempo	Satisfecho esfuerzo	Satisfecho profe	Propuestas	Rendimiento	Evaluaciones	Confort	Actitud emocional	Vida familiar	Vida social
Satisfecho	1,00	0,44	0,56	0,52	0,68	0,53	0,50	0,44	0,40	0,31	0,45
satisfecho tiempo	0,44	1,00	0,48	0,41	0,58	0,42	0,48	0,38	0,31	0,06	0,21
Satisfecho esfuerzo	0,56	0,48	1,00	0,68	0,65	0,46	0,42	0,53	0,41	0,11	0,32
satisfecho profe	0,52	0,41	0,68	1,00	0,73	0,45	0,42	0,45	0,40	0,30	0,44
Propuestas	0,68	0,58	0,65	0,73	1,00	0,63	0,72	0,48	0,47	0,34	0,50
Rendimiento	0,53	0,42	0,46	0,45	0,63	1,00	0,89	0,58	0,53	0,38	0,57
Evaluaciones	0,50	0,48	0,42	0,42	0,72	0,89	1,00	0,49	0,44	0,25	0,50
Confort	0,44	0,38	0,53	0,45	0,48	0,58	0,49	1,00	0,82	0,51	0,54
Actitud emocional	0,40	0,31	0,41	0,40	0,47	0,53	0,44	0,82	1,00	0,64	0,49
Vida familiar	0,31	0,06	0,11	0,30	0,34	0,38	0,25	0,51	0,64	1,00	0,65
Vida social	0,45	0,21	0,32	0,44	0,50	0,57	0,50	0,54	0,49	0,65	1,00

*La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).
**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la valoración del proyecto por parte del profesorado un 70% de los profesores/as considera que está muy satisfechos con el proyecto en el que ha participado el alumno/a; consideran que le han dedicado mucho tiempo al proyecto (46,67%), que han realizado un gran esfuerzo (63,33%) y que están muy satisfechos con el resto del profesorado (76,67%) y que han mejorado considerablemente en el rendimiento académico (40%). Además, opinan que han mejorado bastante en sus evaluaciones (43,33%), así como en su confort personal (50%) y en su actitud emocional (53,33%). Por último, defienden que les ha aportado mucho en la vida familiar (43,33%) y en la vida social del alumno/a (43,33%).

5. DISCUSIÓN

El objetivo central de esta investigación ha sido diseñar, validar y aplicar una escala de valoración del Programa de Mentoría que se ha llevado a cabo con el alumnado de la muestra. Con el propósito de procurar la validez desde más de una evidencia, este trabajo complementa la información recabada mediante el procedimiento de juicio de expertos (evidencias de validez basada en el contenido) con otras procedentes de la validación de su estructura interna o de constructo del instrumento elaborado y la validación de contenido del mismo a través de propuestas de mejora planteadas por expertos, las cuales aportaron información de gran utilidad con la finalidad de depurar el instrumento y afianzar el diseño final del mismo. La mayoría de las modificaciones sugeridas por los expertos se dirigían a la redacción y a la amplitud del cuestionario. Posteriormente, los estudios psicométricos realizados sobre la escala muestran una sólida y robusta configuración de las dimensiones y subdimensiones que subyacen al instrumento; así, en todas ellas, los análisis han sido pertinentes, arrojando un coeficiente *Alfa de Cronbach* de 0,928 el cual nos indica que la prueba en su conjunto tiene una muy buena fiabilidad.

Por lo tanto, la interpretación de los datos a la luz de la totalidad de las evidencias disponibles, incluidas las fuentes de sesgo e imprecisión (validez interna) y la discusión de la validez externa, incluyendo también las medidas cuantitativas cuando sea posible, nos hacen ver que la hipótesis de nuestro trabajo se confirma, ya que la satisfacción de las partes implicadas en el Programa es altísima. Está satisfacción se centra en mostrar las relaciones y generalizaciones, según los cuadros presentados en las tablas de correlaciones y la atribuimos al programa en sí; es decir, las familias agradecen la orientación y la preocupación por sus hijos/as y ven cómo en una temática en la que ellos/as no pueden orientar a sus hijos/as, estos están siendo debidamente orientados y formados.

Por otro lado, el profesorado al ser escogido y formado para este fin y ser la ratio profesor/a-alumno/a tan reducida, su trabajo es excelente y su satisfacción, bastante alta. Asimismo, el alumnado que participa

también afirma estar muy satisfecho, dado que este tipo de alumnado, proveniente de familias desfavorecidas, considera que la orientación y la formación recibida, es muy gratificante.

Extrapolando los datos a otras situaciones escolares vemos cómo hay tres pilares de la educación que resultan imprescindibles: la formación del profesorado, la atención directa e individualizada, o personalizada como expresa la actual ley (LOMLOE) y la atención a las familias que, en nuestro caso, es aún más necesaria.

Las limitaciones de nuestro estudio vienen dadas por la muestra con la cual contamos; no obstante, nos gustaría que también pudiera ampliarse, aplicándola así a otros contextos diversos. Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, la fortaleza del trabajo que aquí presentamos radica en el diseño de este Programa, tal y como hemos tratado de exponer a lo largo de estas páginas. Asimismo, también nos ilusiona poder seguir investigando y trabajando en él, en años sucesivos.

6. CONCLUSIONES

Podemos concluir diciendo que esta propuesta de atención al alumnado de sobredotación en los centros de enseñanza obligatoria de la Fundación "Escuelas Profesionales Sagrada Familia" (SAFA) ha obtenido unos resultados excelentes, los cuales coinciden con otras propuestas, que ya sean desde la tutoría entre iguales (Plaza, 2019), desde programas de diferenciación (Almazán, 2021; Acereda, (2017) o de aula inclusiva (Martínez, Porto, y Garrido, 2019) se vienen obteniendo.

El alumnado con sobredotación intelectual (Junta de Andalucía, s/f) posee unas necesidades educativas concretas; por ello, la escuela debe reformular los planteamientos inclusivos y de atención personalizada para poder aportar equidad a todo tipo de alumnos/as. La organización de las respuestas que hemos de proporcionarles (que ha de ser planificada, desarrollada y evaluada con rigor) ha de reflejarse en lo básico: en el proyecto educativo y curricular de cualquier centro. Además, debe incluir las siguientes actuaciones:

- Identificar y valorar las capacidades y necesidades educativas especiales.
- Ofrecer una propuesta curricular adaptada en función de éstas y de acuerdo con los distintos estilos de aprendizaje.
- Determinar los apoyos y servicios que estos puedan requerir.

A través de este trabajo hemos podido comprobar cómo esta atención que demanda la legislación se ha visto respaldada por familias, profesorado y alumnado. Desde la Mentoría, la dedicación al alumnado ha supuesto un antes y un después en las familias desfavorecidas de nuestros centros, dado que este tipo de alumnado habría perdido gran parte de sus capacidades y, por consiguiente, no habría recibido las orientaciones adecuadas en la escuela. Por todo ello, tanto el Patrocinador (la Fundación Endesa), como todos los agentes implicados en el diseño de este Programa, tenemos la voluntad y el deseo de poder continuar con este trabajo, con la ilusión y la esperanza de poder seguir contando con más resultados positivos en un futuro próximo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos mostrar nuestro más profundo agradecimiento al profesorado, a las familias y al alumnado implicado, por su entrega y participación, y al patrocinio de la Fundación Endesa, entidad promotora de este Programa. A su vez, mostramos nuestra más sincera gratitud a la Dirección General de la Fundación "Escuelas Profesionales Sagrada Familia" por haber sido el artífice de esta iniciativa, en la cual ha colaborado un grupo de docentes-investigadoras del Centro Universitario "Sagrada Familia", adscrito a la Universidad de Jaén, en pro de una escuela inclusiva, equitativa y diversa.

8. REFERENCIAS

Acereda, A. (2017). Intervención Educativa en la Superdotación Intelectual. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review*, *5*(2), 85-95.

Almazan, A. (2021). Efectos de la educación diferenciada en la inteligencia y el desempeño académico en estudiantado sobredotado en México. *Revista Educación*, *45*(1), 156-175.

Burney, V. H., y Beilke, J. R. (2008). The constraints of poverty on high achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 295-321.

Carrasco, S., Pàmies, J., y Bertrán, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social 1. *Revista complutense de educación*, *20*(1), 55.

Clares, B., Calpena, A. C., Fernández, F., Flo, A. y Araya, E. (2010). Mentoría intergradual en un equipo de investigación. *II Congrés Internacional de Didàctiques.* Universidad de Girona. http://hdl.handle.net/10256/2778

Feldman, D. H., y Piirto, J. (2002). Parenting talented children. *Handbook of parenting*, *5*, 195-219.

Ford, DY, Grantham, TC y Whiting, GW (2008). Estudiantes cultural y lingüísticamente diversos en educación para superdotados: problemas de reclutamiento y retención. *Niños excepcionales*, *74* (3), 289-306.

García-Cueto, E., Suárez-Álvarez, I. P. J., y Robles, A. (2013). Evaluación del nivel social en la población española: creación de un instrumento de medida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, *18*(2), 1-11.

Hackman, D. A., Farah, M. J., y Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. *Nature reviews neuroscience*, *11*(9), 651-659.

Junta de Andalucía (s/f). Guía para la atención del alumnado con sobredotación intelectual. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/11700123/helvia/sitio/upload/Guia_para_la_atencion_educativa_al_alumnado_con_sobredotacixn_intelectual.pdf.

Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schabmann, A., Spiel, C., y Carbon, C. C. (2011). Peer mentoring styles and their contribution to academic success among mentees: A person-oriented study in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(3), 347-364. https://doi.org/10.1080/13611267.2011.597122

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado número 106§17158 (2006).

López, L. y Calero, M. D. (2018). Sobredotación, talento e inteligencia normal: diferencias en funciones ejecutivas, potencial de aprendizaje, estilo cognitivo y habilidades interpersonales. *Revista de Educación Inclusiva*, *11*(1), 91-112.

Martínez, R., Porto, M., y Garrido, C. F. (2019). *Aulas de educación especial en España: análisis comparado.* Ediciones Universidad de Salamanca. http://hdl.handle.net/10366/142200.

Miller, R & Gentry, M. (2010). Developing talents among high-potential students from low- income Families in an Out-of-School Enrichment Program. *Journal of advanced academics, 21(*4), 594-627.

Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. La Muralla.

Nadal, C. T., i Mora, C. A., Belled, A. B., y Berenguer, N. J. (2016). Bases para desarrollar un modelo de mentorización basado en la Psicología Positiva. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 70- 83. https://doi.org/10.17345/ute.2016.2.977

Nisbett, RE (2009). *Inteligencia y cómo conseguirla: por qué las escuelas y las culturas cuentan*. WW Norton & Company.

Olszewski, P. y Clarenbach, J (2012). *Unlocking Emergent Talent: supporting high achievement of low-Income high-Ability students.* National Association for Gitfed Children.

Palmer, Hunt, Neal, y Wuetherick, 2015). Palmer, RJ, Hunt, AN, Neal, M. y Wuetherick, B. (2015). Mentoría, investigación de pregrado y desarrollo de identidad: una revisión conceptual y una agenda de investigación. *Mentoría y tutoría: Partnership in Learning*, *23* (5), 411-426. doi.org/10.1080/13611267.2015.1126165.

Parreira do Amaral, M., & Dale, R. (2013). Governance of educational trajectories in Europe. *Thematic Report on Governance*.

Pfeiffer, S. I. (2015). *El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces: Tripartite Model of Giftedness and Best Practices in Gifted Assessment*, 368. Ministerio de Educación.

Plaza, J. (2019). La educación social del alumnado con sobredotación y una propuesta para mejorarla: la tutoría entre iguales. *Revista de Educación*, *43*(2), 658-672.

Ruiz, I., Molina, Mª D., Burgos, C., Perales, R. Mª y Segura, I. (2020). Formación del alumnado con altas capacidades intelectuales para el desarrollo del talento. En *Manifestaciones del humanismo en el siglo XXI*. Tirant lo Blanch (EN PRENSA).

Sánchez, P., Chiva, I. y Perales, M. J. (2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista electrónica de investigación educativa*, *17*(1), 33-54.

Sánchez- Palomino, A. y Villegas, F. (1998). Dificultades por deprivación sociocultural. En Sánchez Palomino, A.; Torres González, J.A. Educación especial II. *Ámbitos específicos de intervención*. Pirámide.

Sternberg, R., Grigorenko, E., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C., y Bermejo, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 111-118.

Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta, 83, 35-52. http://hdl.handle.net/10651/26953*

Yaffe, K., Bender, C., y Sechrest, L. (2012). What is a mentor?.*Council on Undergraduate Research Quarterly*, *33*(2), 34-39.

EXPRESIONES DE FORMAS DE GOBIERNO FRENTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MANUALES DE CONVIVENCIA

MARIA FERNANDA VARGAS SALAZAR
Universidad Pontificia Bolivariana - Seccional Palmira

JIMMY JAILER QUINTERO VALDERRAMA
Universidad Pontificia Bolivariana - Seccional Palmira

1. INTRODUCCIÓN

La educación, como derecho fundamental ha sido abordada aproximadamente desde 1948, donde se reafirmó a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Siendo un tema de interés internacional, se ha abordado y/o discutido en diferentes declaraciones y convenciones; en este marco, se han generado diversas discusiones, dentro de las que se destaca la educación inclusiva, la cual inició en 1990 en Jomtien, Tailandia, pero su punto de partida definitivo fue 1994 en la Declaración de Salamanca (Muntaner, 2010).

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) la educación inclusiva tiene que ver con la igualdad de oportunidades que debe ofrecer el contexto educativo a los niños, niñas y adolescentes, independientemente de sus particularidades personales y culturales. La igualdad de oportunidades ubicada en la posibilidad de proveer condiciones de accesibilidad y experiencias de aprendizaje significativas para los diferentes sujetos educativos. De acuerdo con ello, la educación inclusiva se ha convertido en punto central de las políticas educativas en Colombia, a partir de las cuales, el MEN establece lineamientos que orientan las acciones de los Establecimientos Educativos.

Uno de los documentos institucionales que se ha visto influido por las transiciones y apuestas del gobierno nacional frente a la Educación

Inclusiva es el Manual de Convivencia, el cual, a partir de la Ley 1620 y su Decreto 1965 debió asumir transformaciones que se distanciaban claramente de su forma tradicional de elaboración y contenido. Dentro de las más relevantes, está la definición de estrategias alternativas para fortalecer la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos que respeten la diversidad, permitan resolver los conflictos de manera pacífica y que consideren el error como una oportunidad pedagógica para el aprendizaje.

En acuerdo con Sáenz y Ariza (2013), los Manuales de convivencia se "han convertido en objetos de conflicto y contestación: en la prensa, en las polémicas de la comunidad educativa sobre las formas de gobierno escolar y por medio de tutelas a los colegios por parte de los padres de familia" (pp. 344-345). En múltiples ocasiones la Corte Constitucional ha reiterado que las normas establecidas en dichos documentos no deben superponerse a los mandatos constitucionales, por tanto, sus disposiciones no son aplicables cuando vulneran los derechos fundamentales de los estudiantes.

A partir de la Sentencia T-478/15 la Corte Constitucional, ordenó al MEN la "revisión de todos los manuales de convivencia del país; para garantizar que los mismos respeten la orientación sexual y la identidad de género, e incorporen formas alternativas para fortalecer la convivencia escolar"; su finalidad no es evitar la discriminación en relación a diversidad sexual, sino, que los E.E, orienten a través de sus documentos institucionales al reconocimiento y respeto por la diferencia en el marco de la educación inclusiva.

Dichos manuales presentan los discursos oficiales de los E.E. a través de técnicas y mecanismos que el contexto establece para dar respuesta a las prescripciones nacionales, a través de las cuales se dinamizan las relaciones y se producen sujetos aptos para la sociedad; en este sentido, las prácticas discursivas de dichos documentos posibilitan reconocer la gobernación, entendida como un tipo de relación entre sujetos, que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino sobre sus acciones, la conducta propia y ajena; relación que no implica una confrontación o vinculación entre los sujetos, sino un tema de gobierno, es

decir, de "estructurar el posible campo de acción de los otros" (Foucault, 1988, p.15).

Por tanto, el objetivo investigativo consistió en analizar en el discurso de los manuales de convivencia de cinco E.E la expresión de formas de gobierno con relación a las características de la educación inclusiva; teniendo en cuenta la importancia que actualmente tiene el tema para nuestro país, a raíz de las exigencias internacionales y la necesidad de mejorar los procesos y prácticas educativas. Los apartados subsiguientes recogen el recorrido teórico y metodológico de la investigación, que avanza con los resultados producto del análisis y cierra con el planteamiento de la discusión y conclusiones, donde se abordan los principales hallazgos y análisis de resultados.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar en el discurso de los manuales de convivencia de cinco E.E la expresión de formas de gobierno con relación a las características de la educación inclusiva

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las características de educación inclusiva que articulan las instituciones educativas en los Manuales de convivencia.
- Reconocer en los manuales de convivencia de los E.E expresiones de formas de gobierno neoliberal y disciplinario
- Delimitar los repertorios discursivos producidos por los E.E. respecto a las características de la educación inclusiva

3. METODOLOGÍA

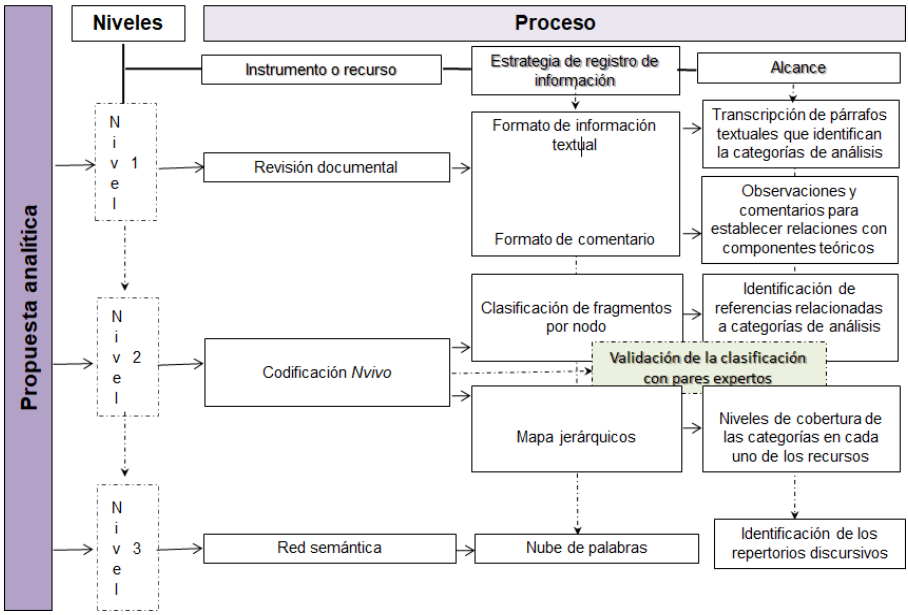
La investigación parte de la perspectiva discursiva de la investigación social, cuyo estudio se centra en "las acciones que a través del discurso los individuos llevan a cabo en diversas situaciones prácticas, así como el modo en que en dichos contextos de interacción los participantes

construyen particulares versiones del mundo" (Edwards y Potter, como se citó en Martínez, Stecher e Iñiquez, 2016, p.510). Lo que posibilita reconocer cómo los discursos instaurados representan una forma de acción sobre el sujeto, que para el caso de estudio estarían representados en los repertorios discursivos de los manuales de convivencia, y cómo los mismos dan cuenta de la acción o práctica de la educación inclusiva. Se adoptó la perspectiva cualitativa de la investigación documental, la cual implica el uso de fuentes documentales para su desarrollo; tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa, "desde donde intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos" (Gómez, 2011, p. 230).

La técnica de recolección empleada fue la revisión documental, la cual se sistematizó a través de técnicas de registro como el formato de información textual y el formato de comentario. El primero se elaboró en Excel, se ubicaron las categorías de análisis (características de la educación inclusiva – formas de gobierno) y se realizó la transcripción de los párrafos que contenían ideas importantes para cada categoría de cada uno de los manuales. Para diligenciar el segundo formato se plantearon tres momentos: primero, los comentarios que surgieron durante la revisión de los documentos institucionales; segundo, comentarios realizados por el docente acompañante en el proceso de revisión de los fragmentos textuales y tercero, el ejercicio de validación acompañado por un par evaluador externo experto en el tema. Estos tres momentos permitieron examinar de manera rigurosa la coherencia y pertinencia de la información.

El discurso se analizó y entendió como una práctica social, a través de los conceptos interconectados de función, construcción, variación y la unidad analítica del repertorio interpretativo (Wetherell y Potter, 1996). Se propuso como herramienta para el análisis de información el software Nvivo el cual permitió organizar, analizar y encontrar perspectivas de análisis en datos cualitativos, como se ilustra en la gráfica a continuación.

FIGURA 1. La figura a continuación presenta la propuesta analítica elaborada para el desarrollo de los resultados de investigación, la cual se planteó en tres niveles. Un primer nivel que partió de la revisión documental. Al segundo nivel se articularon dos momentos; por un lado, la clasificación y/o codificación de fragmentos (referencias) por categoría (nodo) en el software de análisis cualitativo Nvivo, y por otro, se realizó un primer acercamiento de análisis a través de la herramienta Mapa Jerárquico. Para el tercer nivel, se acudió a la herramienta Nube de Palabras, a través de la que se identificaron las recurrencias en el discurso de los documentos institucionales



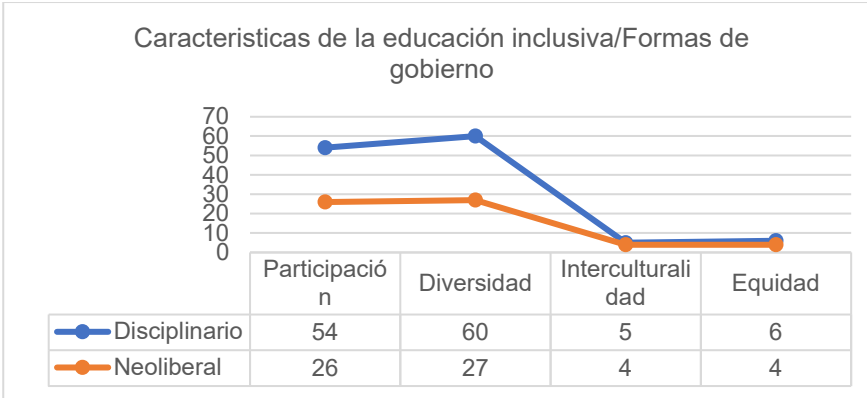
Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del ejercicio de investigación, los cuales, en un primer momento, pretenden mostrar desde la codificación realizada en el software de análisis cualitativo Nvivo, el nivel de cobertura encontrado en los manuales de convivencia respecto a las características de la educación inclusiva y las formas de gobierno. Es importante resaltar que los manuales presentan de manera específica cuatro de las cinco características planteadas por el MEN (Participación, diversidad, interculturalidad y equidad); aunque la Calidad se considera una característica, en la revisión no se logró observar

discursivamente, lo cual puede corresponder con la función y particularidades del documento; teniendo en cuenta que la calidad refiere aspectos relacionados a las condiciones óptimas que permiten el mejoramiento continuo de la educación, aspectos que pueden estar relacionados a otro tipo de documentos como los Proyectos Educativos.

***GRÁFICO 1**. Identificación de las características de la educación inclusiva y formas de gobierno en los 5 manuales.*



	Participación	Diversidad	Interculturalidad	Equidad
Disciplinario	54	60	5	6
Neoliberal	26	27	4	4

En el gráfico anterior se hace evidente que los documentos institucionales relacionan mayores discursos en características como diversidad y participación y se aproximan en menor medida a características como equidad e interculturalidad. Teniendo en cuenta las discusiones alrededor de la existencia, trasformaciones y coexistencias de formas de poder y/o gobernación en el contexto educativo (Sáenz y Ariza 2013; Castro y Platero, 2015) se logró reconocer que, en conjunto, los manuales de convivencia presentan un porcentaje mayor de discursos Disciplinares (12.64%), que Neoliberales (7.14%). Con relación a las características de la educación inclusiva se evidencia un mayor porcentaje de referencias disciplinares en características como diversidad (60) y participación (54), con una diferencia significativa al número de referencias neoliberales (27- 26 respectivamente).

Con estas claridades, a continuación, se abordan los resultados a luz de cada una de las características.

Participación.

La participación hace referencia a la posibilidad de ser escuchado y tenido en cuenta como parte activa de las decisiones de los grupos y comunidades a los que se pertenece, tomando como punto de partida el reconocimiento de las diferentes formas de expresión, comunicación, pensamiento, etc. En términos generales, la participación debe ser vista como una acción propia del ejercicio de la ciudadanía.

Es una característica de la educación inclusiva que debe vincular a todos los actores del contexto educativo, si bien los E.E acogen las prescripciones relacionadas con estamentos de participación, es fundamental ampliar el panorama en cuanto a las posibilidades reales de participar, puesto que se proponen perfiles específicos que limitan el ejercicio de ciudadanía a características particulares, que se ubican fuertemente, en aspectos como rendimiento académico y disciplinario alto y capacidades/actitudes específicas que constriñen las posibilidades de inclusión.

Los manuales de convivencia ubican la participación de la familia desde una comprensión estrecha del principio de corresponsabilidad, es decir, la responsabilidad mancomunada entre familia, sociedad y Estado para velar por el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, puesto que se focalizan en la obligación de acompañar los procesos correctivos y académicos de los estudiantes y no en el reconocimiento de las potencialidades del acompañamiento y establecimiento de relaciones con la familia. Este componente se entiende más claramente como una extensión a la familia de las formas de gobierno del contexto educativo, en cuanto a la regulación y manejo del tiempo y a las formas de relacionarse con otros y consigo mismos en todos los tiempos y lugares (Sáenz y Ariza, 2013). Las cuales desde una forma de gobierno disciplinar, no solamente regulan a la familia en cuanto a las acciones frente al hijo (estudiante), sino que regulan las relaciones y dinámicas de la familia.

Otro componente que de acuerdo con los lineamientos nacionales debe tratar el manual de convivencia, tiene que ver con las reglas de higiene personal y de salud pública. Se clasifican estas expresiones en la

característica de participación puesto que, se vincula al estudiante en el cuidado del contexto, pero además se le exige el cuidado de sí, a través de aspectos que no se negocian en el contexto educativo.

Por otro lado, los discursos que representan una forma de gobierno neoliberal en relación con la participación se evidencian en apartados de fundamentación institucional, como valores, principios, creencias y en algunos casos en los perfiles de los sujetos educativos, siendo más evidentes en los manuales correspondientes a los E.E. con orientación confesional. Dichas expresiones refieren una forma de gobierno Neoliberal en tanto ubican la construcción del sujeto a través de ejercicios consigo mismo, de autogobierno, que lo responsabilizan de su conducta.

Diversidad

En los lineamientos nacionales que establecen los contenidos de los Manuales de Convivencia de los E.E, se pueden evidenciar diferentes formas de plantear la diversidad. En el decreto 1860 de 1994 por ejemplo, se establecen aspectos como normas de conducta para los miembros de la comunidad educativa, para garantizar el respeto, y pautas de presentación personal para evitar la discriminación. En la ley 1620, que establece el Sistema Nacional de Convivencia se realizan aproximaciones al concepto, planteando que:

El Sistema se fundamenta en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por razones de género, orientación, o identidad sexual, etnia o condición física, social o cultural. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes (p. 4)

Los E.E, acogen la recomendación nacional de establecer pautas de presentación personal a través de técnicas de gobierno del cuerpo como el uniforme, el cual no es una excepcionalidad del sistema educativo colombiano, sino latinoamericano. Es una clara evidencia de una forma de gobierno disciplinaria que tiene que ver con el grado de uniformidad, en el cumplimento de criterios de igualdad e inclusión (Dussel, 2007).

El porte del uniforme en los manuales se propone como un deber, como una falta y/o prohibición que acarrea cierto tipo de sanciones.

Otro aspecto que alude a la diversidad en el discurso de los manuales, son las expresiones referentes a la sexualidad, las cuales no se relacionan específicamente a componentes formativos, sino a restricciones, faltas (graves o gravísimas) y prohibiciones que regulan y disciplinan la sexualidad de los docentes y estudiantes en los E.E. Haciendo referencia específicamente al componente de sexualidad, se identifica que la participación de la familia en este tema se establece a través del reporte de embarazos en las estudiantes, lo que hace referencia a una relación directa entre sexualidad y reproducción.

Otros discursos identificados en los documentos institucionales hacen referencia a la inclusión y reconocimiento de saberes y prácticas psicológicas y médicas como insumo para la regulación y control de la conducta de los estudiantes en el contexto educativo, componente que además vincula a los padres de familia y/o acudientes en el reporte de diagnósticos y necesidades educativas especiales. Estos discursos permiten entrever necesidades del contexto educativo relacionadas a la homogenización y normalización de la conducta que distan de las intencionalidades de la educación inclusiva.

La diversidad también se expresa en los manuales desde una forma de gobierno neoliberal, cuando, por ejemplo, incluyen información sobre reconocimientos que se entregan a los estudiantes, que están relacionados en la mayoría de los casos con desempeños académicos, disciplinarios, deportivos, entre otros. Este componente es una aproximación al reconocimiento de la diversidad desde una forma de gobierno neoliberal, en tanto se establecen un sistema meritocrático que incentiva la competencia y posibilita el control de la conducta.

Equidad e Interculturalidad

Estas dos características de la educación inclusiva se evidencian con poca frecuencia en los documentos institucionales. En cuanto a la interculturalidad, las expresiones son muy próximas a lo que establecen prescripciones nacionales como la Constitución Política de Colombia

(Articulo 13) y la Ley 115 (Articulo 13) en cuanto al derecho de no ser discriminado y el fomento del respeto por la identidad cultural, como parte de la formación integral de los estudiantes, como lo presentan las expresiones a continuación

Las expresiones sobre interculturalidad permiten reconocer ambas formas de gobierno, por un lado, un gobierno disciplinario en tanto que las referencias a esta característica de la educación inclusiva se enmarcan en la normatividad, como componente inherente a la ley, es decir una concepción jurídica del sujeto. Por otro, se reconoce una forma de gobierno neoliberal, porque se delega la responsabilidad a los estudiantes de las capacidades que deben desarrollar y autogestionar para relacionarse con personas de diferentes culturas.

Por su parte, las expresiones identificadas en los documentos institucionales refieren la equidad como un valor institucional que se pretende formar en los estudiantes y un componente que debe caracterizar al estudiante perteneciente a la institución, lo cual tiene que ver con la forma como se espera se construya, es decir, el sujeto ideal. Además, se ubica en la perspectiva de la igualdad de oportunidades donde las deficiencias, clases, y situaciones diversas no afecten las oportunidades que un sujeto tenga en el contexto escolar y no, desde la equidad como principio desde el cual elementos como situaciones de discriminación no se consideren.

5. DISCUSIÓN

Los Manuales de convivencia operan como reguladores de los E.E., señalando el camino que deben seguir los miembros de la comunidad educativa para alcanzar los fines institucionales (Valencia y Mazuera, 2006); además, deben acoger las prescripciones nacionales que relacionan temas que le conciernen a los establecimientos, como la exigencia de la Corte constitucional al Ministerio de educación Nacional de acompañar la revisión de los Manuales de Convivencia, para que estos logren ser más incluyentes.

Los hallazgos del proceso de investigación permitieron identificar que los manuales de convivencia revisados expresan claramente cuatro (4)

de las cinco (5) características de la educación inclusiva propuestas por el MEN (2013); con énfasis en la participación y la diversidad donde a partir de la visualización en Mapas Jerárquicos de cada uno de los casos se evidenció una mayor cobertura de discursos desde una forma de gobierno disciplinario. Las expresiones neoliberales presentan los niveles de cobertura más bajos en todos los casos; estas en los documentos institucionales se relacionan más a aquellos apartados de fundamentación institucional, como la filosofía, valores, principios, creencias, entre otros, lo que permite reconocer una orientación neoliberal específicamente en los ideales de la formación de los sujetos educativos.

En este punto resulta pertinente hacer un detenimiento con relación a las intencionalidades del Gobierno (Estado) en cuanto a las políticas de inclusión, las cuales se estipulan y reconocen como dispositivo de gobernación neoliberal; donde la escuela cumple un papel preponderante puesto que a través de esta se garantiza la atención al neoliberalismo con relación a la formación de sujetos con una libertad regulada. Desde esta perspectiva, la inclusión no se entiende exclusivamente desde la necesidad de garantizar escolarización de calidad para todos, sino como la posibilidad de enseñar al mayor número de personas a ser consumidoras y competidoras, dada la exigencia del neoliberalismo de promover condiciones sociales y culturales ideales (Veiga y Corcini, 2007)

En este orden de ideas, aunque se logra reconocer que los E.E a través de sus documentos institucionales mencionan las prescripciones y orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional en cuanto a la educación inclusiva, sus expresiones orientan en mayor medida las acciones de los sujetos desde una forma de gobierno disciplinaria, lo que de cierta forma dista de la intencionalidad o forma de gobierno neoliberal desde donde se orientan las políticas educativas en materia de inclusión.

A este respecto, se logran identificar en los resultados de la investigación algunos componentes que se relacionan con los hallazgos y planteamientos de investigaciones previas, los cuales se presentarán agrupadas en aquellas alusivas al déficit, a la homogenización y el involucramiento de actores institucionales. En primer lugar, se vislumbran dentro de los manuales de convivencia expresiones que ubican la

inclusión como una necesidad de las personas con deficiencias, desde donde se refieren por ejemplo requerimientos institucionales de acompañamiento tanto familiar, como especializado con relación a la confirmación de deficiencias y pautas para el tratamiento dentro del contexto educativo.

Dentro de este marco Soto (2007) plantea que, aunque en Colombia se habla de inclusión a partir de políticas de integración e inclusión que han sido replicadas de lineamientos europeos y norteamericanos, se sigue mirando al sujeto como deficiente, limitado, discapacitado, para el cual la escuela ordinaria no puede brindar condiciones de equidad a pesar de ofrecer igualdad de oportunidades en cuanto a la accesibilidad al sistema educativo. Esta postura da cuenta de una forma de gobierno disciplinar en tanto pasa de una "reclusión de exclusión" a una "reclusión de inclusión o Normalización", puesto que "la escuela no excluye los individuos; [...] ella los fija a un aparato de transmisión del saber" (Foucault, 1996, p.114), de normalización.

La recurrente intencionalidad de normalización del sujeto educativo y su conducta, que Foucault (2006) denominó una "normalización disciplinaria" intenta ajustar al sujeto en términos de gestos y acciones a un modelo previamente construido como norma. Esta última "funciona como un principio de comparación, comparabilidad, de medida común que se instituye en la pura referencia de un grupo consigo mismo, a partir del momento en que solo se relaciona con él mismo" (Ewald, como se citó en Veiga y Corcini, 2007, p. 119); en esa lógica se cataloga como deficiente o deficiencia las características del estudiante que distan de la medida común.

Lo anterior, se relaciona también con la tendencia a la homogenización de los estudiantes en el contexto educativo planteada por Blanco (2008) quien refiere que los docentes suelen construir conceptos de diversidad e inclusión a partir de experiencias especificas relacionadas con la discapacidad, lo cual dificulta el reconocimiento de la diversidad en el aula y por tanto, la posibilidad de proponer adecuaciones curriculares de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes.

Indiscutiblemente son aspectos que hacen parte de los dispositivos normalizadores (establecimiento de normas) de los contextos educativos, que posteriormente normalizan/homogenizan los procesos de interacción y enseñanza/aprendizaje en el contexto educativo, buscando "hacer interactuar esas diferentes atribuciones de normalidad y procurar que las más desfavorables se asemejen a las más favorables" (Foucault, 2006, 83).

Esto contrasta con lo propuesto por Jiménez, et.al (2013) quienes reconocen que la intervención enfocada a la inclusión puede cambiar la forma de mirar al estudiante, ya no desde el déficit, sino como sujeto parte de una institución, es decir, desde el reconocimiento de la diversidad. Además, puede potenciar cultura y prácticas pedagógicas inclusivas en el aula. Resaltando la importancia de lograr que los procesos de intervención en el tema establezcan capacidades instaladas en las instituciones y actores institucionales para alcanzar autogestión en los procesos de inclusión. Este componente permite reconocer un tránsito en la forma de gobierno disciplinar (déficit) a una intencionalidad neoliberal en tanto la potencia de capacidades para autogestionar, es decir, el desarrollo de estrategias de autogobierno.

Sin embargo, se identifica tensión en dicho tránsito, porque los sujetos educativos generan dependencias al direccionamiento constante en dichos procesos de intervención, aspecto que permite evidenciar la dificultad de la escuela de desprenderse de dinámicas disciplinarias. Lo cual también es evidente en los manuales de convivencia, que como se mencionaba anteriormente, aunque en algunos momentos y expresiones hacen referencia a prescripciones nacionales (neoliberales) en relación con las características de la educación inclusiva, su desarrollo y planteamientos direccionan las acciones de los sujetos desde dispositivos y mecanismos disciplinarios (UNIEF, 2014)

Esto se puede relacionar con lo planteado por Echeverría, Rúa y Pertuz (2012) en cuanto a que algunas prescripciones se asumen o mencionan en los documentos institucionales en harás del cumplimiento de un requisito que implica la respuesta inmediata, sin embargo, la transición y apropiación de dichos componentes implican un proceso y detenimiento institucional.

Proceso que ha sido lento de acuerdo con la expectativa y necesidades con las que se implementaron las políticas nacionales en el tema (Velásquez, 2010). En este sentido, se requiere el involucramiento de todos los actores y estamentos institucionales, teniendo en cuenta que al ser un tema que incursiona recientemente – desde la perspectiva amplia de la inclusión que trasciende el paradigma de la integración y la discapacidad - en las políticas educativas del país, aun los docentes, directivos, estudiantes y padres de familia desconocen los principios y procesos inclusivos que se pueden desarrollar en el contexto educativo (Méndez, 2014).

El desconocimiento de la familia frente al tema puede ser de largo alcance, dado que, en los Manuales de convivencia, el involucramiento de estos actores en los procesos de inclusión se ubica específicamente en dos componentes; por un lado, el reporte de deficiencias en sus hijos y por otro el control de las manifestaciones sexuales; es decir que la vinculación de la familia en el tema se limita a la extensión de una forma de gobierno disciplinar al contexto familiar, que busca el acompañamiento de la familia para controlar las formas de relacionarse y las acciones de los sujetos sobre sí mismos y los otros en los diferentes contextos de interacción (Sáenz y Ariza, 2013).

El ejercicio de investigación realizado permite identificar que la construcción del discurso con relación a las características de la educación inclusiva en los manuales de convivencia se focaliza en componentes disciplinarios, punitivos, homogeneizadores y normalizadores, en los cuales se logra visualizar variabilidad en expresiones que transitan de unas formas de gobierno neoliberal en intensión, a una forma de gobierno disciplinar en práctica o acción.

En suma, se puede decir que en los Manuales de Convivencia de los E.E han empezado a relacionarse algunos componentes propios de una forma de gobierno neoliberal que se articulan a las transformaciones de la sociedad contemporánea con relación a la educación inclusiva; sin embargo, se evidencia un fuerte arraigo a los dispositivos y mecanismos de la sociedad disciplinaria que ubican estos documentos institucionales no solo como instrumentos de regulación de las relaciones en el contexto educativo, sino como componentes clave de las prácticas

discursivas de dicho contexto (Ortega, 2012 y Reyes, 2012). Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo, cambiarán las imágenes, gráficos y gráficos SmartArt para que coincidan con el nuevo tema. Al aplicar los estilos, los títulos cambian para coincidir con el nuevo tema. Ahorre tiempo en Word con nuevos botones que se muestran donde se necesiten.

6. CONCLUSIONES

- En los Manuales de convivencia hay una generalidad en cuanto a las reglas, exigencias y limitaciones referentes al uso de uniforme, siendo una constante la necesidad de indicar una forma correcta y adecuada de usarlo. Lo que implica, por un lado, la correspondencia de este con el contexto escolar específico; por otro, las restricciones en cuanto al uso de accesorios, cortes de cabello y pulcritud en la presentación. Reconocer en los manuales de convivencia de los E.E expresiones de formas de gobierno neoliberal y disciplinario
- Se logra identificar que, si bien la institución atiende la participación de los estudiantes, establece acuerdos de cumplimiento y responsabilidad frente a la misma, siendo una constante el establecimiento de condiciones para la participación, relacionados específicamente con aspectos académicos y de acreditación.
- Presentan algunas expresiones y prescripciones que indican la importancia de la participación de los estudiantes en los procesos democráticos, lo cual implica, la posibilidad de elegir y ser elegidos, escuchados; además de ser reconocidos como ciudadanos (Sujetos de derecho). En este caso, se identifica variabilidad en las expresiones con relación este componente puesto que, aunque se declara la participación, esta establece límites, restricciones y características del estudiante que posibilitan o no dicha participación.

- Las recurrencias de las expresiones relacionadas a dificultades de comportamiento en los manuales de convivencia se pueden identificar en dos perspectivas. Por un lado, aquellas que desde una lógica de gobierno disciplinar se ubican en las conductas esperadas dentro del contexto educativo, las cuales se deben ajustar a las prescripciones institucionales. Por otro lado, se reconocen en relación con las clasificaciones de faltas estipuladas por los E.E, en las cuales se establecen como dificultades de comportamiento todas aquellas situaciones que alteren la norma
- La diversidad, se evidencia en los documentos institucionales desde una forma de gobierno disciplinar puesto que enfatiza en el proceso educativo, en la lógica de acceso a actividades complementarias de refuerzo y de profundización para el cumplimiento de logros académicos; lo cual está directamente relacionado con la evaluación y el grado desempeño de los estudiantes.
- El apoyo a los estudiantes se ve reflejado en los Manuales de Convivencia de los E.E. en la necesidad de brindar al mismo (acogiendo las prescripciones nacionales) igualdad de oportunidades en el contexto educativo, tanto en los procesos académicos (Actividades, clases), como no recibir discriminación por parte de profesores y compañeros.
- Las expresiones relacionadas a la diversidad, también se expresan en los manuales de convivencia desde una forma de gobierno neoliberal la cual propende por el desarrollo del estudiante en el reconocimiento de su personalidad, capacidades personales, valores (tolerancia, respeto, etc.), entre otros. Características que lo preparan para autogobernarse y ser competente a nivel familiar, comunitario y social

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Palmira, que, a través del Grupo de Investigación en Pedagogía y Desarrollo Humano vinculado a la Facultad de Psicología financió, apoyo y creyó en los

aportes del proyecto de investigación Sistema de acompañamiento y apoyo en Inclusión y Diversidad (SAPID). A la Alcaldía Municipal, que a través de la Secretaría de Educación del municipio de Palmira y los Establecimientos Educativos permitió el acceso a los documentos institucionales.

8. REFERENCIAS

Blanco, P.M. (2008). *La diversidad en el aula: Construcción de significados que otorgan los profesores, de educación parvulario, enseñanza básica y de enseñanza media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la región metropolitana* [Tesis inédita de Maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Uchile. http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/106653

Castro, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Liberalismo, neoliberalismo y razón de Estado en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.

Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. En Z. Pedraza. (Ed.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (pp. 131-160). Ediciones Unidades

Echeverría, J.I; Rúa, M.L. y Pertuz, E.I. (2012). Una estrategia para la educación inclusiva. *Escenarios*, 10(2), 30 -37. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4496753.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF (2014). Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/$FILE/Inclusion_Educativa.pdf

Foucault, M (1988). El sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf

Foucault, M (1996). La verdad y las formas jurídicas (Enrique Lynch), Barcelona. Editorial Gedisa (1978). http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/Foucautl%20-%20La%20verdad%20y%20las%20formas%20jur%C3%ADdicas.pdf

Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio y población (Michel Senellart). Fondo de cultura económica de Argentina (1977-1978). https://crucecontemporaneo.files.wordpress.com/2012/01/foucault_michel-seguridad_territorio_poblacion.pdf

Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación Documental. *Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226-233. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815129.pdf

Jiménez, C. P., Álzate, B, H; Gómez, L.C; Velazco, L.C; Buitrago, L. M y Loaiza, C. A. (2013). *La capacidad en inclusión de las instituciones educativas, en las que se implementa el proyecto Caldas camina hacia la inclusión.* https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/243/Alzate_Gomez_Beatriz_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=

Martínez, A., Stecher, A. y Iñiquez, L. (2016). Aportes de la psicología discursiva a la investigación cualitativa en psicología social: análisis de su herencia etnometodológica. *Psicología USP*, 27(3), 510-520. http://www.scielo.br/pdf/pusp/v27n3/1678-5177-pusp-27-03-00510.pdf

Méndez, D.C. (2014). *La inclusión en la institución educativa Francisco de Paula Santander de Ibagué.* [Tesis inédita de Maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional Universidad del Tolima. http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1451/1/RIUT-BHA-spa-2015-La%20inclusi%C3%B3n%20en%20la%20instituci%C3%B3n%20educativa%20francisco%20de%20paula%20santander%20de%20ibagu%C3%A9..pdf

Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M.D. Hurtado y F.J. Soto (Eds*.) 25 años de integración escolar en España. Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística*, (pp. 1 -24). https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/mono.html

Ortega, R. (2012). *Normativa Escolar: Análisis a los Manuales de Convivencia Escolar de los Establecimientos Educacionales Municipales de la Comuna de Santiago*. [Trabajo de grado inédito, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Uchile. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/114041/cs39-ortegar1193.pdf?sequence=1

Platero, L. (2015). *El gobierno de los cuerpos en los manuales de Convivencia en instituciones educativas de Bogotá: Análisis desde la perspectiva de género y sexualidad.* [Tesis inédita de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Red de Antropologías del Mundo. https://ram-wan.net/tesis/80-platero-lucia.pdf

Reyes, D. C. (2012). *Gubernamentalidad en la escuela: técnicas y capilaridades en el biopoder y la disciplina. Estudio de caso en un colegio de clase alta de la ciudad de Bogotá*. [Tesis inédita de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. http://bdigital.unal.edu.co/9758/1/489547.2012.pdf

Sáenz, J. y Ariza, V. (2013). Los manuales de convivencia escolar como dispositivo de Gobierno. En R. Olga, (Ed.) *Ensamblando Heteroglosias.* 343-363. http://www.bdigital.unal.edu.co/12482/9/Ensamblando%20Heteroglosias%20%28reducido%29.pdf

Soto, N. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión*. [Tesis inédita de doctorado, Universidad de Manizales- CINDE]. Repositorio Institucional CINDE. http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/470/SotoBuilesNorelly2007.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educ. Educ,* 18(1), 45-61. http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewFile/4683/3853

Veiga, A., Corcini, M. (2006). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En R.A Cortes, S, Gadelha, S.M, Grinberg, M.C, López, E.D, Langer, D.L, Marín, C.E., Noguera, A.J. Veiga (2013). Gubernamentalidad y educación. Serie Investigación IDEP. https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/760/001idep760.pdf?sequence=1

Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo y J.L. Linaza. (Ed). Psicologías, discursos y poder. Visor.

Normativa Consultada

Constitución Política de la República de Colombia (1991). Recuperado de: http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf

Ministerio de educación nacional. Ley 1620. (15, marzo, 2013). Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y Mitigación de la violencia escolar. Bogotá, pp. 1-25. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1965. (15, marzo, 2013). Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá, pp. 1-23. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Ministerio de educación Nacional. Ley 115. (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, pp. 1-50. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2008). Programa educación inclusiva con calidad "construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad". https://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/educacion_inclusiva.pdf

EL ALUMNADO EN SITUACIÓN DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DESDE LA PERCEPCIÓN DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Amelia Morales-Ocaña
Universidad de Cádiz,

Ramón Montes-Rodríguez
Universidad de Granada,

Belén Massó-Guijarro
Universidad de Granada,

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta estudia la percepción de profesionales educativos hacia la población infantil que se encuentra en acogimiento residencial. El acogimiento residencial es una medida de protección a la infancia que implica la separación de los niños y niñas de sus familias de origen, pasando a residir en centros de protección. En la mayoría de los casos, esto ocurre cuando la Entidad Pública valora que las circunstancias de vida a las que los niños y niñas están expuestos suponen un riesgo grave para su desarrollo.

Investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional acerca de la situación de esta población tras finalizar su etapa permitida en el sistema de protección, han evidenciado la mayor probabilidad que tiene dicha población infantil de experimentar circunstancias de adversidad y exclusión social durante la vida adulta (Ferguson y Wolkow, 2012; Jackson y Cameron, 2012; Johansson y Höjer, 2012; O´Higgins, Sebba y Luke, 2015).

Entre los factores desencadenantes de ese panorama de adversidad se encuentra el hecho de poseer un nivel educativo bajo, donde diversos estudios han mostrado la diferencia significativa en el rendimiento de

la población en acogida con respecto a la media (O´Higgins, Sebba y Luke, 2015). Dada la necesidad de revertir tales cifras, en los últimos años se ha conformado toda una línea de investigación a nivel internacional preocupada por la situación educativa de los niños, niñas y jóvenes que pertenecen al sistema de protección a la infancia (Brodie, 2009; O´Higgins et al., 2015).

Dicha investigación ha dejado constancia de la actuación del sistema de protección, como elemento protector u obstaculizador del progreso educativo de esta población, sin embargo, no se puede afirmar que exista un énfasis similar sobre el rol que desempeña la escuela en la educación de esta población.

La ausencia de la escuela en este campo de investigación ha sido evidenciada por expertos en el tema. Brodie (2009) incluyó entre las conclusiones de su revisión sistemática de la literatura que "el papel de las escuelas en el apoyo a los niños, niñas y jóvenes en acogida ha sido un tema descuidado en la investigación" (p. 21). La misma conclusión fue repetida en la revisión internacional de O'Higgins Sebba, y Gardner (2017). También se pone de manifiesto que no hay suficientes estudios sobre cómo la escuela puede influir en la educación de estos niños, niñas y jóvenes, así como tampoco hay evidencias del efecto de buenas prácticas escolares en la educación de esta población (Berridge, 2012; Brodie, 2009).

Dado el panorama expuesto, este estudio pretende ahondar en el ámbito escolar, con la intención de ofrecer una mayor comprensión sobre la laguna existente en la literatura que se acaba de mencionar. En concreto, se analiza la percepción que los profesionales que trabajan en las escuelas tienen hacia estos niños y niñas. Por tanto, el objetivo de este trabajo es el siguiente:

- Conocer cómo perciben los profesionales de las escuelas al alumnado en situación de acogimiento residencial

Como se describe más adelante, para abordar el propósito fijado se realiza un estudio de caso múltiple (Stake, 1998; 2005) compuesto por tres centros escolares de educación primaria que tienen entre su alumnado a niños y niñas en acogimiento residencial.

2. LOS PROFESIONALES DE LAS ESCUELAS EN LA LITERATURA SOBRE EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

Aunque la escuela no haya sido protagonista en la investigación sobre la educación de los niños, niñas y jóvenes en acogida, su importancia ha aparecido reflejada en diversos estudios. Esta se ha presentado como un lugar privilegiado de socialización para los niños y niñas, donde el entablar relaciones de apoyo con el profesorado y los compañeros les proporciona seguridad y estabilidad. Se destaca también la misión de la escuela como generadora de aprendizajes imprescindibles para la vida y su influencia positiva en el desarrollo de la infancia en acogida dadas las situaciones de adversidad a las que estuvo expuesta. Por otra parte, se señala que la existencia de experiencias escolares positivas está relacionada con historias de éxito escolar en esta población. Además, estas condiciones propician el potencial de la escuela como favorecedora de resiliencia (Brodie, 2009; Darmody, McMahon, Banks y Gilligan., 2013; Ferguson y Wolkow, 2012; Gilligan, 1998; Hedin, Höjer, y Brunnberg., 2011; Höjer y Johansson, 2013; Leslie y Mohammed, 2015; Sullivan, Jones y Mathiesen., 2010; Zetlin, MacLeod y Kimm., 2012).

A partir de los estudios citados y de otros trabajos que mencionan la escuela de forma puntual, se recogen a continuación aquellos aspectos señalados por la investigación que hacen referencia al papel de los centros escolares en relación a la educación de los niños, niñas y jóvenes en acogida. Los agrupamos en tres apartados, deteniéndonos especialmente en el primero de ellos por tener una relación directa con el objetivo de este trabajo.

2.1. Aspectos relacionados con los maestros y maestras

Entre las ocasiones en las que la escuela sí ha sido objeto de atención en la investigación, centrarse en los maestros y maestras ha sido el aspecto más recurrentemente señalado.

Como argumentan tanto Gilligan (1998), como Zetlin y Weinberg (2004), los maestros y maestras pueden ser los únicos adultos

significativos para los niños y niñas en acogida, más allá de la familia de acogida o los centros de protección, por lo que representan un papel central, no sólo para favorecer la adaptación escolar sino también para promover un modelo positivo en el desarrollo de los niños y niñas.

En la investigación de Harker, Dobel-Ober, Berridge y Sinclair (2004), los maestros y maestras fueron señalados por jóvenes en acogida como la figura más influyente en su educación, por encima de los cuidadores o trabajadores sociales. De este modo, los docentes aparecieron como las personas que más promovían –en el mayor de los casos-, o impedían, el progreso educativo de los chicos y chicas. Berridge (2017) concluye que, una vez que las necesidades de amor, seguridad y cuidado están cubiertas en estos chicos y chicas, la influencia de los maestros y maestras puede marcar la diferencia.

La importancia de la figura del maestro o maestra también ha sido señalada en Baginsky (2008), por su conocimiento y capacidad para detectar las necesidades educativas que los niños y niñas en acogida puedan tener.

Una de las cuestiones más importantes que se destaca del papel de los maestros y maestras, es la oportunidad que tienen de establecer relaciones positivas con los chicos y chicas. Una relación sana con el docente es especialmente significativa en personas que han experimentado situaciones de adversidad. Así, sentirse seguro y en confianza en la relación con el maestro o maestra, fomenta el bienestar de estos alumnos y alumnas en la escuela y supone un paso previo importante para desarrollar su potencial académico (Soo Yee, 2011; Sugden, 2013).

En esta relación con el alumnado es fundamental el tipo de cualidades y actitudes de las que disponga el docente. Se ha destacado el modelo de docente que es empático y comprende al alumno o alumna en acogida, que está implicado en su proceso educativo, que le apoya con determinación en el ámbito académico y emocional y que refuerza a diario sus éxitos (Ferguson y Wolkow, 2012; Harker et al., 2003; Jackson y Höjer, 2013; Leslie y Mohammed, 2015; Pecora, 2012; Sugden, 2013; Zetlin y Weinberg, 2004).

Los maestros y maestras participantes en la investigación de Edwards (2016) manifestaron que, si bien su papel era el mismo con los niños y niñas en acogida que con el resto, para los primeros era preciso partir de una mayor comprensión, así como del establecimiento de un vínculo en la relación con ellos.

De este modo, en el trato del profesorado a los chicos y chicas en acogida se ha enfatizado la necesaria comprensión hacia esta población, lo que implica también conocer tanto la situación y necesidades personales de los niños y niñas, como el sistema de protección. Sin embargo, la investigación ha reportado un frecuente desconocimiento de estas cuestiones por parte del personal de los centros escolares. Las investigaciones de Watson-Davis (2009) y Morton (2015) concluyen que el profesorado no está adecuadamente informado sobre la población en acogida, ni formado para abordar sus necesidades, lo que constituye una barrera en el aprendizaje de estos chicos y chicas. En la misma línea destaca la investigación de Zetlin et al., (2012). A través de un cuestionario, los autores se acercaron a las experiencias de maestros y maestras generalistas y de educación especial en su primer o segundo año de docencia. Los docentes generalistas mostraron mucho menos conocimiento que los de educación especial acerca de la situación de sus alumnos y alumnas en acogida. Por otro lado, ambos grupos carecían de apoyos y formación suficiente para tratar los comportamientos retantes y las necesidades emocionales de esta población. Según los autores, dadas las necesidades de los chicos y chicas en acogida, es especialmente problemático para este alumnado recibir a un profesorado con poca preparación y experiencia. Además, los maestros y maestras se sentían frustrados debido a las situaciones demandantes que se producían con este alumnado.

De acuerdo a esto, varios autores destacan la relevancia de la formación de los profesionales educativos acerca del Sistema de protección a la infancia y la población en acogida. Pecora (2012) opina que esta formación sería beneficiosa tanto para el alumnado en acogida, como para el profesorado. Según Soo Yee (2011), la formación supondría la adquisición de conocimiento y de habilidades por parte del profesorado

para abordar las necesidades educativas de esta población, que engloba tanto el apoyo académico como el emocional.

Por otra parte, también se han detectado bajas expectativas en los profesionales de las escuelas. En este sentido, Fletcher-Campbell, Archer y Tomlinson (2003) y Barton y Vacca (2010) recogen investigaciones que muestran que el riesgo de fracaso escolar en el que se encuentra esta población es aún mayor si la percepción y las expectativas de los docentes son negativas.

Más allá de lo expuesto anteriormente, algunas expertas como Brodie (2009) o O´Higgins et al. (2017) señalan que aún es necesario tener en cuenta en mayor medida a las maestras, maestros y otros profesionales escolares en la investigación que estudia la educación de la población en acogida.

2.2. Aspectos relacionados con el centro escolar

En relación a aquellos factores que intervienen en la educación de la población en acogimiento correspondientes al centro escolar se encuentra la importancia del tipo de ideario que identifica a una escuela. Leslie y Mohammed (2015) apuntan la necesidad de un ideario inclusivo. Sugden (2013) opina que el ideario puede promover un sentimiento de pertenencia del alumnado al centro educativo, aspecto que repercute positivamente en los niños, niñas y jóvenes en acogida. En relación a lo anterior, Zetlin y Weinberg (2004) destacan la importancia de un clima escolar positivo, como factor protector para el alumnado en protección.

Investigaciones llevadas a cabo en Reino Unido han revelado que los niños y niñas en acogida acudían con frecuencia a escuelas catalogadas como de *bajo rendimiento*. Así, O'Sullivan y Westerman (2007) hacen una serie de recomendaciones entre las que se encuentra la importancia de la eleccion del tipo de centro escolar, pues los niños y niñas en acogida tienen más posibilidades de tener éxito en escuelas de *alto rendimiento*.

Por un lado, si bien es cierto que los niños y niñas en acogida requieren más a menudo de atención a la diversidad, se ha evidenciado una

sobrerrepresentación de esta población entre los alumnos y alumnas usuarios de educación especial. Algunas investigaciones exponen que, en ocasiones, los niños y niñas son derivados a recursos de educación especial debido a la presencia de problemas de comportamiento en lugar de algún tipo de déficit cognitivo (Ferguson y Wolkow, 2012; Morton, 2015).

Existe consenso entre los autores que han abordado este tema en afirmar la conveniencia de apoyos de tipo individualizado por parte de las escuelas para el alumnado en protección. Leslie y Mohammed (2015) argumentan que la falta de tal apoyo adicional cuando es requerido por el niño o niña podría suponer una barrera para el aprendizaje y la inclusión. Para Flynn y Tessier (2011), el apoyo educativo por parte de la escuela desde una edad temprana es imprescindible para prevenir bajos resultados. En la investigación de Harker et al. (2003), los chicos y chicas en acogida señalaron como aspecto positivo de sus maestros y maestras el hecho de que les ofrecieran un apoyo educativo de forma adicional. En el estudio de Sugden, (2013), los niños y niñas también destacaron de la escuela el ser contexto donde se personalizaba el aprendizaje.

2.3. Aspectos relacionados con la repercusión personal y social de la escuela en los niños y niñas en acogida

Los estudios han mencionado cómo la experiencia escolar ha repercutido a nivel personal en los chicos y chicas, tanto positiva como negativamente.

En el trabajo de Sugden (2013), la escuela apareció como un contexto donde los niños y niñas se sentían aceptados, lo cual estaba relacionado con el papel que desarrollaba en primer lugar el docente, como figura principal y el de los amigos. La escuela significaba también un lugar donde los niños y niñas sentían que tenían voz y podían hacer elecciones. Los resultados de Sugden (2013) corroboran lo expuesto por Harker et al. (2003) y Brodie (2009) en cuanto a la importancia del reconocimiento positivo por parte de los profesionales que trabajan con la población en acogida. Éste fue un factor muy valorado por los chicos y chicas a la hora de implicarse con la escuela.

Berlin, Vinnerljung y Hjern (2011) y Darmody, McMahon, Banks y Gilligan (2013) exponen la influencia en el progreso académico de expectativas –positivas o negativas- que los maestros y maestras manifiesten hacia el alumnado en acogida. Otras investigaciones sugieren que las escuelas asocian directa, e injustamente, la población en acogida con problemas de conducta, lo cual, a su vez tiene una repercusión negativa, puesto que lleva a responder de forma inadecuada a sus necesidades y en ocasiones resulta en un exceso del uso de la expulsión (Leslie y Mohammed, 2015). Ferguson y Wolkow (2012) recogen que algunos niños y niñas expresaron que tanto el profesorado como los compañeros les etiquetaban como delincuentes por el hecho de encontrarse en protección.

En el estudio de Morton (2015), los chicos expresaban la sensación de no ser tenidos en cuenta. Además, reaccionaban con enfado y actitudes autodestructivas frente a las sanciones correctivas que les eran impuestas.

Por otra parte, la escuela ha sido destacada por ser un contexto privilegiado de socialización para los niños, niñas y jóvenes en acogida (Hedin et al., 2011; Höjer y Johansson, 2013). Por otra parte, la función social de la escuela se ha visto evidenciada en la capacidad que ella tiene de potenciar el sentido de pertenencia. Los chicos y chicas sienten que son parte de una comunidad de la que participan. Sugden (2013) apunta a que esto se logra al ser conocidos y reconocidos por el personal del centro escolar y sintiendo que pueden contribuir a la comunidad: "si ellos se sienten seguros y cómodos en el entorno escolar, se dan más probabilidades de establecer relaciones y trabajar bien" (p. 377).

3. METODOLOGÍA

De acuerdo con el objetivo expuesto con anterioridad, esta investigación pretendía acceder a la compresión e interpretación de la percepción que tienen los profesionales educativos hacia la población infantil que se encuentra en acogimiento residencial. Esta óptica nos situó en un enfoque cualitativo de la investigación. En concreto, se optó por un estudio de caso múltiple (Stake, 1998; 2005), pues permitía abordar el

propósito de la investigación en profundidad, a través de un panorama diverso de contextos escolares (como se describe en el apartado 3.1).

Se seleccionaron tres centros escolares de educación primaria que tenían entre su alumnado a niños y niñas en acogimiento residencial. Para ello seguimos el criterio de casos extremos (Albert, 2006), eligiendo tres colegios muy diferentes entre sí por la riqueza que ello podía aportar.

En este estudio, cada centro escolar seleccionado constituyó un instrumento para aprender sobre la percepción de los profesionales hacia los niños y niñas en acogimiento residencial, por lo que en este estudio el caso corresponde a la categoría de tipo instrumental (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Stake, 1998).

Para el análisis en profundidad de cada uno de los centros escolares, la entrevista conformó la principal técnica de recogida de información. No obstante, dicha técnica se complementó y contrastó con la observación y la revisión de documentos, dando lugar a una imagen más rica de la realidad estudiada.

Los docentes fueron el principal perfil profesional entrevistado, incluyéndose a tutores y tutoras que tuvieran entre su grupo de alumnado a niños y niñas en acogimiento residencial y maestros y maestras de pedagogía terapéutica (PT) que también trabajaran con esta población. Además, se consideró necesario acceder a las personas que ostentaban el cago de la dirección y la jefatura de estudios, por la perspectiva estructural que podían ofrecer acerca del centro escolar, así como a los orientadores y orientadoras dado el relevante papel que jugaban tanto en la atención a la diversidad como en lo relativo al procedimiento de incorporación de estos niños y niñas a cada escuela.

Entre los tres centros escolares se entrevistó a 24 personas (6 hombres y 18 mujeres), entre 36 y 60 años de edad. Todas tenían una amplia experiencia en el ámbito educativo, de entre 8 a 36 años. En lo referente a la experiencia de trabajo con niños y niñas en acogimiento residencial, la horquilla variaba de 1 sólo año a 32. En la Tabla 1 se especifica el número de personas entrevistadas en cada centro escolar, según el perfil profesional.

TABLA 1. *Profesionales entrevistados en los centros escolares*

PERFIL PROFESIONAL	Centro Escolar 1	Centro Escolar 2	Centro Escolar 3	*Total*
Directores	1	1	1	*3*
Jefes de estudios	1*	1	1	*3*
Tutores	6	4	2	*12*
Maestros de PT	1*	2	1	*4*
Orientadores	1	1	1	*3*
Total	*9*	*9*	*6*	

Nota*: En el *Centro Escolar 1* la persona que ocupaba el cargo de jefa de estudios era también la maestra de PT.

Existía una diferencia en el número de tutores presentes en cada centro escolar, puesto que el *Centro Escolar 1* era de línea 2, mientras que los otros dos eran de línea 1, por ello establecimos el criterio de entrevistar a un tutor o tutora por curso escolar. En el *Centro Escolar 1* seleccionamos a 6 personas pues todas ellas tenían entre su grupo-clase a población infantil en acogimiento. Sin embargo, en el *Centro Escolar 2* y el *Centro Escolar 3* tan sólo 4 y 2 tutores respectivamente cumplían con el criterio de tener en su tutoría a estos niños y niñas en el momento de la investigación.

Se diseñó un guion de entrevista adaptado a cada uno de los perfiles profesionales que ocupaban los participantes. Se trató de entrevistas semi-estructuradas, por lo que al igual que explica Vallés (2014) la puesta en práctica de los guiones diseñados se adaptó a las demandas que marcaba cada momento de entrevista. No obstante, por lo general, las entrevistas seguían una secuencia descendente que comenzaba por analizar y reflexionar sobre el centro escolar, siguiendo en segundo lugar con el aula (en el caso de los docentes), para pasar finalmente a abordar la población en acogimiento residencial. Además, las entrevistas comenzaron por un breve biograma. Tuvieron una duración de entre 60 y 90 minutos. Fueron grabadas y posteriormente transcritas de forma literal.

El análisis de los datos se abordó, en primer lugar, de forma individual: caso por caso, dando lugar a un análisis vertical. Posteriormente, se procedió a un análisis cruzado y contrastado de los tres estudios de caso, realizándose un análisis horizontal (Stake, 2005). Los datos se analizaron siguiendo el enfoque del Análisis Temático (Braun y Clarke, 2006). Éste se trata de un proceso inductivo que transcurre desde lo literal (expuesto en las entrevistas) hasta lo abstracto (generando una serie de temas finales). El trayecto de un extremo a otro en la depuración de los datos se basa en un trabajo de interpretación.

Esta investigación se desarrolló teniendo siempre en cuenta una serie de criterios éticos: se contó con el permiso de la Dirección General de Infancia y Familia de la Junta de Andalucía, el de la Delegación Territorial de Educación de la ciudad donde fue llevada a cabo la investigación, así como con el de los tres centros estudiados. Por otra parte, todas las entrevistas recibieron un documento de Información al participante y firmaron el documento de Consentimiento Informado.

3.1. Los centros escolares que conforman el estudio de caso múltiple

Como se ha expuesto con antelación, este estudio de caso múltiple está compuesto por centros de educación primaria diferentes entre sí. Pretendíamos con ello abordar un panorama diverso. Así, cada uno de ellos conforma un escenario singular, idiosincrático, que le dota de interés.

Los tres centros escolares compartían procesos y situaciones comunes, lo que nos permitía un posible contraste entre ellos, aunque planteaban diferentes estilos educativos, medidas y estrategias de actuación.

A continuación, se contextualizan los colegios seleccionados aportando las características más relevantes en cada caso:

- ***Centro Escolar 1*:** es el único colegio público de la zona. Desde sus inicios destacó por su vínculo a los movimientos de renovación pedagógica. En la actualidad está integrado dentro del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el que se defiende la inclusión como modo de gestionar y atender la diversidad del alumnado. No existen aulas de atención a la

diversidad en este centro, dándose los apoyos necesarios dentro de las aulas ordinarias. En cuanto a la metodología didáctica, predomina el trabajo cooperativo y el desarrollo de proyectos de trabajo, que se combinan con el uso del libro de texto. El centro tampoco dispone de un aula de convivencia, optando por el diálogo como modo de resolución de conflictos.

La mayoría de las familias que acuden a este centro poseen un nivel socioeconómico medio-alto, están muy implicadas en la educación de sus hijos e hijas y demuestran una elevada participación en el colegio.

– ***Centro Escolar 2*:** se trata de un colegio concertado. Está ubicado en el mismo barrio que el *Centro Escolar 1*, sin embargo, acoge a una población muy diferente. En este caso, el centro está catalogado como de compensatoria debido al número elevado de alumnado en riesgo de exclusión social que a él acude. Entre su población, abundan niños y niñas institucionalizados (que se encuentran en centros de protección o en escuelas hogar). Por este motivo, este centro tiene una larga tradición de contacto con los centros de protección.

  Cuenta con un equipo profesional que podemos definir como un grupo fuerte y sólido. En él tiene más peso aquello que les une que la presencia de diferencias individuales. Resalta, además, la implicación generalizada que muestran hacia su tarea, así como la creación de un clima familiar, caracterizado por el conocer bien al alumnado.

  Por otra parte, su estilo educativo se puede asociar a lo que comúnmente entendemos como "tradicional": la metodología empleada se basa mayoritariamente en la lección magistral, el empleo del libro de texto y el trabajo individual del alumnado. Predominan las estrategias correctivas a la hora de abordar situaciones conflictivas en el alumnado y disponen de dos aulas de atención a la diversidad, así como de un aula de convivencia y un aula de trabajo individualizado (ATI).

– ***Centro Escolar 3:*** Esta escuela presenta la característica inusual de que forma parte de una institución que albergaba, dentro del mismo recinto, un centro de protección y una escuela hogar. Se trata de un colegio concertado y también catalogado como de compensatoria. Podemos decir que asumen ese "ser de compensatoria" como parte de la identidad del centro, encontrándose su equipo educativo muy concienciado con el responder a las necesidades de su población. De este modo, cabe resaltar la puesta en marcha de una serie de medidas estructurales, diseñadas por el propio centro, para atender al alumnado a nivel académico y emocional, además de promover un clima de convivencia positivo. Entre estas actuaciones podemos destacar la implementación de agrupamientos flexibles y doble profesorado, la importancia de la acción tutorial, el *programa de monitores*, el *parte de buena conducta* o los *Happy Friday.* Esto procuraba una actuación preventiva con la que el equipo profesional se encontraba satisfecho.

4. RESULTADOS

Como se acaba de exponer, los tres centros escolares estudiados configuran realidades distintas. En este apartado se explora la percepción de los profesionales educativos en función de cada centro.

Se encontró que la percepción que tutores/as, maestros/as de PT, equipo directivo y orientadores tenían sobre los niños y niñas en acogimiento residencial, como grupo, variaba en gran medida de un centro escolar a otro. Esto era así, por un lado, por lo que este alumnado representaba respecto de la población general en cada caso.

A pesar de que en el *Centro Escolar 1* hay niños y niñas en acogimiento residencial en todos los grupos-clase, se trataba de una población minoritaria con respecto a su población general que, como se ha indicado, estaba configurada por alumnado con un perfil social y económico medio-alto. De este modo, cabe resaltar que la población en acogimiento residencial constituía el único grupo social en situación de vulnerabilidad presente en el centro.

Ocurrió que, cuando los participantes describieron la población general del centro, fue muy frecuente que el alumnado en acogida no fuera mencionado. Esto sucedió en todos los casos, a excepción de una maestra. De hecho, la diversidad fue asumida como uno de los aspectos que configuraban la seña de identidad del centro. Sin embargo, al referirse a ella, los participantes hicieron alusión a la multitud de nacionalidades presentes en el colegio (todas pertenecientes a grupos sociales favorecidos), mientras que los niños y niñas en acogida pasaron desapercibidos.

Al preguntar específicamente por este grupo de alumnos y alumnas, fue frecuente que las personas entrevistadas se refirieran a él como un factor que aumentaba la diversidad en el centro y permitía completar el espectro social. Lo cual fue considerado como positivo.

> "Tenemos ese punto de que al final tenemos casi todo el espectro social. (…) Estos niños de acogida al final también aportan esa parte (…) y está guay porque al final tenemos una representación de casi todo lo que nos podemos encontrar en la sociedad. Al final hay una mezcolanza súper chula en la clase". (M51)

Por otra parte, al considerar las necesidades específicas de apoyo educativo presentes en este centro escolar, existía una relación directa con los niños y niñas en acogimiento. Así se exponía en su proyecto educativo cuando, al margen de señalar las características de los alumnos y alumnas de origen extranjero, se dice:

> "Hay que destacar que en la zona existen tres Centros de Acogida y son numerosos los alumnos/as que están escolarizados en nuestro colegio. Este tipo de escolares, por lo general presentan NEAE y en algunas ocasiones muestran conductas poco adecuadas o disruptivas. (Proyecto Educativo del *Centro Escolar 1*, p. 9)".

Esta idea también fue repetida por la maestra de educación especial:

> "Me explicaron la tipología de necesidades que había, eran niños… pues eso, aquí por los centros de acogida, muchos niños de centros de acogida que siempre tienen como un desfase curricular y problemas que han vivido, de la situación que han vivido, (pero) no había niños con grandes dificultades. (JEPT1)".

En ese fragmento correspondiente al Proyecto Educativo, aparece la otra connotación asociada a la población en acogida y que fue compartida con el *Centro Escolar 2*: el imaginario de *"niños difíciles"*. De hecho, en esta segunda escuela se hizo aún más evidente dicha asociación. Su equipo profesional tenía la percepción de que, pese a que los niños y niñas en acogimiento estuvieran distribuidos entre los colegios del entorno, los centros de protección derivaban a este centro escolar a los niños y niñas considerados como *más difíciles*.

> "Por ejemplo, el *(uno de los centros de protección)* siempre nos manda lo difícil porque sabe que aquí tenemos muchas tragaderas. (M62)".

Esto se justificaba por un cierto nivel de *especialización* en la atención al alumnado en situación de riesgo de exclusión social que sentían haber adquirido a lo largo de los años y que era reconocido por el resto de la comunidad. Recordemos que, en este centro escolar, gran parte del alumnado se encontraba institucionalizado. Dada esta situación, la población en acogida estuvo absolutamente presente en el discurso de los profesionales al describir el perfil del alumnado que asistía al centro. Sin embargo, su presencia era en muchas ocasiones considerada como un factor de alejamiento de una parte importante de las familias del barrio hacia este colegio.

En el *Centro Escolar 3*, donde la mayoría de la población también se encontraba en circunstancias de elevado riesgo de exclusión social, sin embargo, apareció una consideración hacia el alumnado en acogimiento residencial muy diferente a la que encontramos en las otras dos escuelas.

Por un lado, en este centro escolar la directora indicó que los niños y niñas en protección se encontraba en una situación de *privilegio*. Tal privilegio era asociado al mayor número de recursos que recibía esta población (los destinados por el Sistema de Protección a la Infancia), en comparación con los que tenían tanto los niños y niñas que pertenecían a la escuela hogar o el alumnado denominado como *los externos,* que procedían de zonas en elevada situación de marginación.

> Nosotros desde la escuela y desde residencia pensamos que a veces es demasiado, los niños de protección son la estrella del colegio. Estará

> mal dicho, pero es verdad (…). Nosotros siempre decimos "aquí son los de protección los primeros, después van los de escuela hogar y, por último, pues nuestros rumanos" (…) Nosotros, claro, muchas veces decimos "¡es que los niños de protección aquí tienen de más!". (D3)

Por otra parte, un dato relevante es que los profesionales de esta escuela encontraban que era más fácil trabajar con el alumnado en acogimiento pues se encontraba siempre interno en el centro, lo que permitían una muy buena coordinación e intervención conjunta con el personal de la residencia de protección. Además, no se manifestó la presencia de problemas de conducta como una preocupación sentida por los profesionales de la escuela en el trabajo con este alumnado. Esto estaba relacionado con las múltiples actuaciones a nivel de centro con las que se contaba para potenciar un clima de convivencia positivo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados expuestos nos llevan a concluir que la consideración de los profesionales hacia el alumnado en situación de acogimiento residencial se encontraba muy influida por el contexto social y pedagógico de cada escuela.

Así, en primer lugar, observamos que, en función de la población general de cada centro, la percepción sobre el alumnado en acogimiento residencial cobraba connotaciones distintas. Mientras que en el *Centro Escolar 1* este alumnado era considerado con el único en situación de dificultad social, en el *Centro Escolar 3* era considerado como una población privilegiada.

Esto, en todos estaba relacionado con una falta de inclusión educativa en los centros escolares. Podemos distinguir dos situaciones distintas contrarias a la inclusión. La primera la representa el *Centro Escolar 1* donde los profesionales se centraban mayoritariamente en su población general, normalmente vinculada a su participación en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Sin embargo, pese a que este centro escolar tomaba la inclusión como una de sus señas de identidad y pese a contar con numerosos niños y niñas en acogimiento residencial, este alumnado no cobraba relevancia en el discurso de los profesionales. Por

otra parte, encontramos una situación clara de segregación escolar en los *Centros Escolares 2 y 3*. La población general que alberga cada centro constituye un grupo homogéneo de niños y niñas en tanto que comparten un riesgo elevado de exclusión social. Este hecho coincide con lo encontrado en la investigación de O'Sullivan y Westerman (2007) y genera realidades de *guetización escolar* (Moreno Yus, 2013). Dicho panorama contradice los principios de la educación inclusiva, pues, de acuerdo con Martínez y Ferrer (2018), la segregación escolar constituye una de las principales barreas para garantizar la equidad y la cohesión social.

En segundo lugar, cabe resaltar que en el *Centro Escolar 3* donde se habían puesto en marcha diversas actuaciones estructurales para promover de manera preventiva un clima de convivencia positivo, no se hizo mención al comportamiento del alumnado en acogimiento residencial. Esto concuerda con lo encontrado por Zetlin y Weinberg (2004) y pone de manifiesto la importancia de ese tipo de actuaciones.

En cambio, allí donde no existían planes de actuación concretos y compartidos por todo el equipo, para prevenir y abordar la aparición de conflictos, emergió con fuerza la asociación entre alumnado en acogimiento residencial y *niños difíciles*, lo que coincide con los resultados de Leslie y Mohammed (2015). Esto advierte del peligro de la existencia percepciones negativas de los profesionales educativos por la generación de etiquetas y expectativas negativas (Calderon, 2014; Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010). Además, este tipo de discursos pueden encerrar en sí mismos formas de exclusión educativa al restringir el análisis del problema a los propios chicos y chicas (Escudero, 2012).

6. BIBLIOGRAFÍA

Albert, M.J. (2006). La investigación educativa: claves teóricas. Madrid: McGraw Hill.

Baginsky, M. (2008). Safeguarding Children and Schools. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Barton, A., & Vacca, J. S. (2010). Frequent moving has a negative affect on the school achievement of foster children makes the case for reform. Children and Youth Services Review, 32, 829-832. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.02.001.

Berlin, M., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. Children and Youth Services Review, 33(12), 2489-2497. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.024

Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned? Children and Youth Services Review, 34, 1171-1175. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.032

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2). pp. 77-101

Brodie, I. (2009). Improving educational outcomes for looked-after children and young people. London: C4EO.

Calderón Almendros, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. Revista de Educación, 363, 184-209. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177

Darmody, M., McMahon, L., Banks, J., & Gilligan, R. (2013). Education of Children in Care in Ireland: An Exploratory Study. Dublin: Children's Research Centre, Trinity College.

Edwards, L. N. (2016). Looking after the teachers: exploring the emotional labour experienced by teachers of looked after children. Educational Psychology in Practice, 32(1), 54-72. https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1112256

Escudero, J.M. (2012). Formas de exlusión educativa. Cuadernos de Pedagogía, 428, 1-6.

Ferguson, H. B., & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. Children and Youth Services Review, 34(6), 1143-1149. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.034

Fletcher-Campbell, F., Archer, T., & Tomlinson, K. (2003). The Role of the School in Supporting the Education of Children in Public Care. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.

Flynn, R. J., & Tessier, N. G. (2011). Promotive and risk factors as concurrent predictors of educational outcomes in supported transitional living: Extended care and maintenance in Ontario, Canada. Children and Youth Services Review, 33, 2498–2503. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.014

Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. Child & Family Social Work, 3(1), 13-25. https://doi.org/10.1046/j.13652206.1998.00068.x

Harker, R. M., Dobel-ober, D., Lawrence, J., Berridge, D., & Sinclair, R. (2003). Who Takes Care of Education? Looked after children ' s perceptions of support for educational progress. Social Work, 8, 89-100. https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2003.00272.x

Harker, R. Dobel-Ober, D., Berridge, D. & Sinclair, R. (2004). Taking Care of Education. An evaluation of the education of looked after children. London: National Children Boureau.

Hedin, L., Höjer, I., & Brunnberg, E. (2011). Why one goes to school: What school means to young people entering foster care. Child and Family Social Work, 16(1), 43-51. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00706.x

Höjer, I., & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. European Journal of Social Work, 16(1), 22-36. https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722984

Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. Children and Youth Services Review, 34, 1107–1114. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041

Jackson, S., & Höjer, I. (2013). Prioritising education for children looked after away from home. European Journal of Social Work, 16(1), 1-5. https://doi.org/10.1080/13691457.2012.763108

Johansson, H., & Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups - Structural and individual challenges. Children and Youth Services Review, 34(6), 1135-1142. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.042

Leslie, C., & Mohammed, A. (2015). Inclusion of looked after children in education. Scottish Journal of residential Childcare, 14(1), 1-20.

Mena, L., Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias de abandono y del fracaso escolar. Revista de Educación, Número ext(1), 119-145. https://doi.org/B)Búsqueda en Dialnet. Revista acreditada por FECYT

Moreno Yus, M. Á. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. Revista de Educacion, 361, 358-378. https://doi.org/10.4438/1988592X-RE-2011-361-148

Morton, B. M. (2015). Barriers to Academic Achievement for Foster Youth: The Story Behind the Statistics. Journal of Research in Childhood Education, 29(4), 476-491. https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1073817

O´Higgins, A., Sebba, J., & Luke, N. (2015). What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review. Oxford: REES Centre.

O'Higgins, A., Sebba, J., & Gardner, F. (2017). What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care: A systematic review. Children and Youth Services Review, 79, 198-220. https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2017.06.004

O'Sullivan, A., & Westerman, R. (2007). Closing the gap. Investigating the barriers to educational achievement for looked after children. Adoption & Fostering, 31(1), 13-20.

Pecora, P. J. (2012). Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success. Children and Youth Services Review, 34, 1121–1129. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.044

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). Metodología de la investigación (6ª edición). México DF: Mc Graw Hill Education.

Soo Yee, C. C. (2011). Perspectives of Looked after Children on School Experience — a Study Conducted among Primary School Children in a Children's Home in Singapore. Children and Society, 25, 139–150. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00265.x

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos (4ª edición). Ediciones Morata: Madrid.

Stake, R. (2005). Multiple Case Study Analysis. London: The Guilford Press.

Sullivan, M. J., Jones, L., & Mathiesen, S. (2010). School change, academic progress, and behavior problems in a sample of foster youth. Children and Youth Services Review, 32, 164–170. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.08.009

Watson-Davis, D. (2009). Teacher's Understanding, Perceptions, and Experiences of Students in Foster Care: A Forgotten Population (PhD Dissertation). Claremont Graduate University, Claremont, California.

Zetlin, A., MacLeod, E., & Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. Remedial and Special Education, 33(1), 4-13. https://doi.org/10.1177/0741932510362506

Zetlin, A., Weinberg, L., & Kimm, C. (2004). Improving Education Outcomes for Children in Foster Care : Intervention by an Education Liaison. Education, 9, 421-429. https://doi.org/10.1207/s15327671espr0904

LIGA BRAVE. UN MODELO DE EDUCACIÓN EN VALORES PARA LA MADUREZ PERSONAL E INCLUSIVA DE JÓVENES A TRAVÉS DEL DEPORTE

JUAN GONZÁLEZ HERNÁNDEZ
Liga Brave Vega Baja. Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El acceso al deporte federado como antesala de la dedicación deportiva-competitiva se orienta cada vez más niños/as y jóvenes cualificados deportivamente, dejando por el camino a otros/as que por desarrollo físico (altura, corpulencia), psicológico (autocrítica, identidad, regulación impulsos), social (acciones prosociales, inclusividad, género). Tal proceso de educación informal supone que la estrategia de "deporte para todos" no se vea reflejada en clubes y generaciones deportivas de jóvenes que observan que la práctica deportiva es la que se dirige a la competición de cada fin de semana, que el enfoque es esforzarse para ganar, que las competiciones se componen de rivales muy desiguales donde ni los que ganan fácil o los que sufren derrotas reiteradas disfrutan ni aprenden, y probablemente ni mejoran.

Se acepta ya con naturalidad que practicar actividad física y deporte desde la infancia es altamente recomendable, hábito vinculado a componentes saludables; sin embargo, también es cierto que su realización no programada orienta a su no continuidad, sobre todo si está configurada con experiencias de competición tempranas debido al desgaste físico, psicológico, y social que supone para niños y jóvenes.

La formación y transmisión de lo que cada adulto aporta al desarrollo de sus más pequeños, se convierte en uno de los ejes centrales de las acciones, ya que el mundo adulto es el que muestra al mundo infantil, la coherencia del aprendizaje y del crecimiento personal. El mundo del

deporte está absolutamente lleno de oportunidades para aprovechar experiencias formativas, que permiten convertir un deseo inicial en la práctica y de la vivencia del disfrute de los niños, en un hábito que se mantiene y se vuelve natural en la vida de un joven.

La deportividad es uno de los aspectos principalmente asociado al deporte base, representado en la idealización de comportamientos cívicos y responsables de cualquier persona (niño o adulto), y que en esencia se refleja en la práctica en el cumplimiento de las reglas del juego (e.g., solidaridad y disciplina, esfuerzo por mejorar) (Keegan et al., 2010). Como idealismo planteado, su estricto cumplimiento es altamente complejo en su ejecución y comprensión, y choca en esa práctica con multitud de factores, donde los adultos (principalmente clubes y Federaciones, pero también entrenadores y padres) estructuran "particulares idealismos" basados en intereses de diverso tipo, que poco inciden en aspectos educativos y saludables para lo que el deporte puede ofrecer a los más jóvenes.

Por ello, el deporte es un escenario idóneo para mostrar, educar y consolidar vínculos que construyen actitudes prosociales y saludables que permiten llevar a quien lo experimenta a crecer sobre si mismos y sobre la propia experiencia (González-Hernández & Martínez-Martínez, 2020). Es por ello, que entenderlo como una de las herramientas más potentes al servicio educativo del ser humano (principalmente a edades tempranas), podría considerarse una máxima en cualquier planteamiento o iniciativa dirigida al deporte base o de iniciación, y cuyos objetivos de aprendizaje que se e persiguen para su adaptación paulatina podrían concebirse en tres fases:

1. *Concienciación*; que los niños/as participantes en el mismo, adquieran cosas mucho más importantes que la de ganar partidos de fútbol y que seguro les acompañarán para el resto de sus vidas;

2. *Aprendizaje e instauración*; que los niños se conviertan en verdaderos ejemplos de civismo, respeto y deportividad, al mismo tiempo que hagamos de esta liga, un Torneo ejemplar para que nos convirtamos en modelos para conseguir hacer del deporte una forma de educar y enseñar valores a nuestros hijos e hijas y a la sociedad en general y,

3. *Consolidación*; mantenimiento de las conductas deportivas y desarrollo de valores que incidan en el bienestar psicológico y aspectos básicos de la personalidad en el joven deportista.

1.1 Estrategias y recomendaciones para un deporte formativo.

- Hacer del deporte una fuente de diversión, a través de la competición sana por desarrollar valores vitales, y no únicamente por alcanzar éxitos deportivos
- Asesorar a entrenadores sobre las más idóneas estrategias para ofrecer un deporte formativo, y a partir del cuál construir fortalezas psicosociales tanto para el deporte como para la vida
- Integrar a los padres y madres en las dinámicas deportivas del deporte de sus hijos, convirtiéndolos en apoyos y no en enemigos.
- Hacer que la vinculación de los jóvenes por el deporte, sea por el placer intrínseco de practicarlo y seguir esforzándose por mejorar, convirtiendo este aspecto en la fuerza de sus máximos rendimientos, no fomentando que los clubes deportivos sean "fábricas" de donde salgan algún buen deportista, y muchos deportistas quemados y desengañados.
- Fomentar, con actividades paralelas alrededor del deporte, los aspectos saludables de la práctica deportiva, desde el punto de vista psicosocial y biológico.

De esta manera, se consolidarán aspectos esenciales de la personalidad y madurez en los jóvenes deportistas, que sustenten otros recursos tanto para el rendimiento deportivo (e.g., toma de decisiones, rendimiento bajo presión) como para sus estilos de vida en general (e.g., cuidado de la alimentación, sueño o descanso, relaciones de amistad).

Potenciar de manera temprana la práctica deportiva de cualquier deporte o habilidad motriz, supone que los jóvenes deportistas podrán descubrir y desarrollar diferentes habilidades motrices, de cara a practicar una alta variedad de deportes y con el propósito final de contemplar

varias alternativas sobre sus potencialidades. Con ello, se evita la especialización temprana y única sobre algunos deportes concretos, potenciando la elección del deporte que más se ajuste a las características del niño.

Desde las reglas deportivas hasta las que ordenan el entendimiento de los hábitos del disfrute, la competitividad, el aprendizaje de la automotivación, de la cooperación, de la responsabilidad individual, de la autorregulación y de la conciencia socializadora en los niños que practican deporte de base, se busca que los adultos implicados y que influyen en el desarrollo de todos los procesos mencionados (entrenadores-monitores, padres y madres, responsables de clubes y árbitros), conviertan las vivencias deportivas en motores de hábitos saludables desde el punto de vista psicosocial, independientemente cuál sea la orientación que los niveles deportivos de los niños muestren (competitiva o de ocio) (Elliott & Drummond, 2017; Harwood et al., 2015).

Desde el punto de vista del aprovechamiento de la práctica, como plataforma educativo-deportiva, se pretende que se viva una competición sana, que eduque, que se viva en familia, y que sirva para unir lazos entre poblaciones cercanas; donde clubes, familiares y municipios se vean partícipes del espectáculo y de la formación tanto educativa como deportiva de sus pequeños. Toda persona que participe en la experiencia del deporte base, debe tener en cuenta que la misma se centra en la parte formativa y educativa antes que en el rendimiento y resultado; priorizando, por tanto:

a. *La enseñanza deportiva por encima de la competición*. (e.g., permitir que los jugadores elijan-dentro del cumplimiento de la norma- donde colocarse para el saque de tenis, hasta que ellos mismo/as evalúen y consideren cuál es la mejor posición).

b. *El reforzamiento hacia buenas conductas* de los jugadores, padres/familiares, entrenadores, etc.

c. *El Fair Play*. Es el objetivo social por el cual es posible la enseñanza de conductas cívicas, saludables y responsables desde el punto de vita social y personal.

d. *Socialización a través del deporte*. No consiste en llegar y simplemente observar el deporte, como si de meros espectadores se tratara, se trata de participar en el mismo, disponiendo un entorno que facilita las conductas naturales de fair play, al mismo tiempo que las refuerza en términos de constantes señalamientos positivos y negativos.

Por esa razón, se incide en la promoción de la realización de actividad física y deportiva en niños y adolescentes, tanto con objetivos saludables, como otros componentes motivacionales. Programar adecuadamente la actividad física y deportiva, incidirá en diferentes aspectos psicológicos como valor añadido de cualquier diseño en este contexto:

– *Asumir responsabilidades*. Tanto a las que debe asumir en el contexto del entrenamiento y de la competición, como fuera de ella.

– *Aceptar y cumplir compromisos con los demás y con uno mismo*. Realizar una actividad física específica, independientemente de que ésta conlleve actuaciones competitivas o no, supone asumir una serie de compromisos con uno mismo y con los demás

– *Ser exigentes con uno mismo, pero aceptando las propias limitaciones*. La práctica de actividad física y deportiva conlleva, entre otras cosas, la adquisición de una disciplina intensa centrada en la propia exigencia que debe hacerse para lograr superar objetivos de salud, de rendimiento, de ocio, o del tipo que sea.

– *Ser perseverantes realizando el máximo esfuerzo posible*. Complementariamente a lo descrito en el apartado anterior, el simple hecho de marcar objetivos de realización de dicha actividad en cualquier tipo de situación, con cualquier tipo de circunstancia ambiental o, con más o menos apoyo, entre otras

cuestiones, hace que el individuo desarrolle dicha perseverancia.

- *Ser capaces de trabajar en equipo*. Aunque se realice para deporte individual, las probabilidades de tener que desarrollar actividades de grupo son altas según las tareas que se planifiquen en cada sesión de entrenamiento.

- *Aceptar y respetar las normas, compitiendo con honestidad, sin trampas*. Cumplir las normas, ser honesto o competir siendo limpio son las principales destrezas que se intentan transmitir a las personas que practican actividad física, siendo su adquisición tan importante como el aprendizaje de las habilidades técnicas específicas.

- *Aceptar equilibradamente las victorias y las derrotas, los éxitos y los fracasos, los aciertos y los errores*. Ante un deporte mediático como el que vivimos, donde el éxito o el fracaso deportivo es similar al éxito o al fracaso personal, cuando los profesionales del deporte planifican programas de actividad física y deportiva, es evidente que uno de los objetivos prioritarios es romper dicha dinámica.

- *Ser capaz de obtener el máximo beneficio de la experiencia de la competición*. La competición (como exigencia continua por obtener un rendimiento que conduzca a un resultado) supone una experiencia que, tanto desde su perspectiva positiva -cuando se logran los objetivos establecidos- como negativa -cuando no se alcanzan dichos objetivos-, sirve de aprendizaje para otras áreas vitales.

- *Respetar a los demás*. Independientemente del componente competitivo que presente la actividad física y deportiva que se realice, uno de los primeros aprendizajes que conlleva ésta es la muestra de respeto por los demás (compañeros, rivales, personas relacionadas con la actividad, otras no relacionadas, etc.).

– *Ser tolerante y solidario con otras personas*. Quizás el deporte es un buen contexto para su aprendizaje, pues son muchas las situaciones que conllevan demostrar que se es, efectivamente solidario y tolerante con los demás, tanto dentro del ámbito de la actividad física y deportiva, como fuera de la misma.

1.2. El deporte de iniciación como fuente de maduración psicosociológica y saludable de niños y adolescentes.

Desde la perspectiva personal como grupal, es esencial conocer diseñar, planificar y programar para al mantenimiento en una actividad física positiva que, tanto desde la perspectiva de la salud como del ocio, sea divertida y apetecible para la persona que la realiza.

Relacionar la práctica de actividad física-deportiva y la salud física y psicológica es un tema que viene despertando un gran interés entre los investigadores (Biddle et al., 2019; Duda et al., 2016). En general, los efectos del ejercicio sobre la salud física están mejor establecidos en la literatura científica que aquellos otros que supuestamente produce sobre el bienestar psicológico.

> "Propuestas cada vez más actuales, se fundamentan en procurar en las personas (jóvenes o adultos) estilos de vida saludables, entre los que se encuentre la realización de actividad física (Anshel et al., 2019; Hernández-Mendo et al., 2020; Perry, 2016; Schinke et al., 2016)":

– *Programas de actividad física para el mantenimiento de la salud*. Son muchos los niños que practican actividad física y deportiva a través de programas públicos y privados, donde el objetivo prioritario debe ser formarse, mantener y promocionar la salud física.

– *Vínculos con la mejora psicológica*. Mantener un determinado aspecto físico, suele estar íntimamente relacionado con factores psicológicos tales como la autoestima, el autoconcepto e, incluso, la sensación de calidad en las relaciones sociales (Martínez-Martínez & González-Hernández, 2017).

– *Actividades físicas en personas con algún tipo de limitación física y/o psíquica*. En los programas de actividad física y

deportiva que se diseñan para personas que presentan algún tipo de handicap físico y/o psicológico es cada vez más frecuente la participación de profesionales del deporte, planteando iniciativas creativas que aporten valor añadido para la salud.

- *Programas de actividad física mejora la salud en el resto de etapas vitales*. Los datos, que se van obteniendo en los programas de actividad física y deportiva en población temprana, son de forma rotunda más evidentes en cuanto a la mejora de los indicadores de salud globales en estas personas, tanto en el área física, como en el área social y psicológica.
- *Trastornos cardiovasculares o neuroendocrinos y actividad física*. Al igual que sucede en población de mayor edad, la mejora en los indicadores de salud globales (funcionamiento cardíaco u obesidad) son evidentes cuando se contempla dicha actividad física desde una perspectiva más amplia que la simplemente física.
- *Programas de iniciación deportiva*. En los programas de iniciación deportiva son miles los jóvenes que empiezan, cada año, a realizar diferentes deportes.

La actividad física bien planteada desde edades tempranas, se erige como un componente importante dentro de un estilo de vida saludable, ya que la realización de ejercicio físico, de forma ordenada, sistemática, adaptada y de cierta intensidad constituye un factor de protección de la salud y de prevención del abandono de la misma (Biddle, Gorely y Stensel, 2004; Hernández et al., 2008).

2. LA *LIGA BRAVE*, Y COMO COMPETIR PARA CONSEGUIR NIÑOS "DEPORTIVOS".

La *Liga Brave* nace tras la firma de los primeros convenios con los clubes de la Vega Baja, Alicante, España, en septiembre de 2011. Siendo grandes conocedores de los problemas económicos sufría la sociedad española y sus ayuntamientos, su principal intención fue poder

potenciar una práctica tan importante y vital para los desarrollos de personas con hábitos tan saludables como la práctica deportiva en edades tempranas.

Un Proyecto para gestionar la liga llamada antiguamente Liga de Juegos Municipales Vega Baja. La ciudad de Elche se encuentra ubicada al norte de la comarca denominada Vega Baja del Segura, un área compuesta por 27 municipios (Albatera, Algorfa, Almoradí, Benejúzar, Benferri, Benijófar, Bigastro, Callosa del Segura, Catral, Daya Nueva, Daya Vieja, Dolores, Cox, Formentera del Segura, Granja de Rocamora, Guardamar del Segura, Jacarilla, Los Montesinos, Orihuela, Pilar de la Horadada, Rafal, Redován, Rojales, San Fulgencio, San Isidro, San Miguel de Salinas, Torrevieja) pertenecientes a la provincia de Alicante, al sur de la Comunidad Valenciana.

A través del Consorcio que configuran los citados municipios, se han consolidado las muy buenas relaciones con la gran mayoría de clubs deportivos pertenecientes a ellos, formalizado por medio de un convenio, una manera común de nutrirse de servicios y apoyo a la promoción de actividades deportivas, sanitarias y de formación para la mejora de la práctica deportiva desde edades tempranas, tanto para niños y jóvenes como para adultos (entrenadores, clubes, padres y madres,…).

Dicha gestión persigue como objetivo más importante en una acción social para dar cabida a todos los niños y niñas que por problemas económicas no puedan hacer deporte y con ellos tras la elaboración de un reglamento especial fomentar el juego limpio y convivencias en distintas localidades para practicar diferentes deportes y actividades.

La *Liga Brave* está diseñada para fomentar el deporte base trasmitiendo valores el juego limpio. Reglamento *FairPlay*. Desde su Área Psicoeducativa, se pretendió desde el principio, el diseño y puesta en marcha de un proyecto deportivo en el que el aspecto educativo pudiese quedar por encima de lo meramente deportivo, entendiendo por esto último la competición y la primacía del resultado en contraposición a la diversión y la igualdad de oportunidades, por medio de modalidades deportivas y regladas como fútbol, baloncesto o voleibol.

Desde entonces, se ha conseguido que niños y niñas a partir 5 y 6 años practiquen todo tipos de deportes, experimenten convivencias de multideporte en las que participan cada fin de semana alrededor de un millar de personas entre familiares, monitores y deportistas que forman esta comunidad deportiva, a lo largo de todos los años que está funcionando.

Al mismo tiempo, y a través del aumento de actividades deportivas en cada municipio de la comarca de la Vega Baja del rio Segura, se han mejorado ostensiblemente las relaciones institucionales con entidades privadas (clubes y empresas y con la administración pública (ayuntamientos, consorcio, alcaldes y concejales) vinculadas al deporte, construyendo dinámicas sociales que promueven el deporte comunitario, a través del interés de personas que apuestan por un deporte formativo.

TABLA 1. *Categorías deportivas Liga Brave*

- Prebejamines en dos modalidades mixtas (niños y niñas) de primer año (7 años) disputan Fútbol 6 en pista y los de segundo año (8 años) Fútbol 8
- Benjamines en la modalidad mixta (niños y niñas) de Fútbol 8. Edades comprendidas entre los 9 y 10 años.
- Alevines en la modalidad mixta (niños y niñas) de Fútbol 8. Edades comprendidas entre los 11 y 12 años.
- Infantiles en la modalidad mixta (niños y niñas) de Fútbol 8. Edades comprendidas entre los 13 y 14 años.

Como y se ha mencionado, a través de esta iniciativa, se pretende fomentar la trasmisión de valores humanos y deportivos tanto en niños, sus padres, como en los clubes participantes (en especial los entrenadores como educadores y transmisores de la enseñanza deportiva), a través de la instauración de un modelo de Educación Deportiva donde se practique deporte en comunidad por encima de la competición que copia sistemas federados o profesionales.

A lo largo del transcurso de las experiencias deportivas, niños, padres y clubes participantes podrán comprender y mostrar su solidaridad y sensibilidad con acontecimientos sociales, actuaciones transversales

alrededor de la experiencia deportiva (e.g., convivencias, estrategias 180º como los padres-arbitro o entrenadores-padres).

IMAGEN 1. *Ejemplo de acciones con árbitros*



Normativa diferencial con respecto a la oficial-competitiva

Con el ánimo de no replicar los modelos competitivos profesionales, y si portar el carácter instructivo y formativo, se incorporan diferentes reglas a lo largo del juego, que infieren directa e indirectamente en dos tipos de clasificaciones (clasificación *FairPlay* y clasificación habitual con su propio sistema de puntuación), en la que al contrario de lo que ocurre en la clasificación de competición habitual, el vencedor sería aquel equipo que menos puntos obtuviera a lo largo de la liga regular (utilizando el refuerzo negativo de estar el primero en una clasificación donde a más puntos más antideportivo).

La cumplimentación de la clasificación de juego limpio o *FairPlay*, se realiza por medio de un sistema de puntuación en la que cada tarjeta amarilla y roja tienen un valor establecido, la valoración subjetiva de 0 a 5 puntos del árbitro sobre el nivel de *FairPlay* de cada equipo una vez haya finalizado el encuentro y la aplicación de la denominada

TarjetaVerde, en homenaje a la la bondad y pureza que se le suele otorgar a dicho color.

Esta tarjeta sería mostrada en el caso de que el árbitro observara indicios de comportamiento antideportivo en las personalidades a las que hemos hecho mención, puesto que desde el Área Psicoeducativa se pone el acento ante aquellos comportamientos de niños, padres y entrenadores que debiliten el contexto lúdico y de cooperación en el que creemos se debe desenvolver el deporte. De esta manera, acciones como insultar o menospreciar a la figura arbitral por parte de niños, padres o entrenadores, así como entre iguales o indicios de maltrato verbal del entrenador hacia los infantes, causar daño premeditadamente a un rival o realizar una acción con dicha intención, agarrar a un rival, reiteración de faltas por parte del mismo jugador, no dar la mano a un rival después de que éste haya mostrado la intención de disculparse,…

La *TarjetaVerde*, tiene carácter acumulativo, pero en ningún caso conlleva expulsión del jugador; Su funcionalidad consiste en acumular puntos a la clasificación *FairPlay*, es decir, un jugador, su entrenador o su afición, puede obtener en un partido tantas tarjetas verdes como acciones antideportivas considere el árbitro que ha realizado, pero en ningún caso será motivo de expulsión. Pese a ello, el árbitro tiene el derecho de detener el trascurso del partido e incluso darlo por finalizado bajo su criterio, en caso de que la mala actuación de cualquiera de los anteriormente mencionados afecte al desarrollo normal del encuentro o a la integridad física o emocional de su persona.

Debido a que los árbitros que participan en la *Liga Brave*, al igual que los jugadores, no se encuentran federados o colegiados, ya que esta liga también pretende dar la oportunidad a este sector no profesional de poder participar en un espectáculo deportivo y ser remunerado por su desempeño como educador.

La formación del colectivo de árbitros que participan en la *Liga Brave*, la realiza los propios responsables de la coordinación deportiva y del área Psicoeducativa por medio de la creación de seminarios de formación, donde además del equipo organizador que instruye a los voluntarios en el funcionamiento y peculiaridades del torneo.

El Área Psicoeducativa instruye sobre la normativa Fair Play, utilidad en el desarrollo personal y mejora de procesos psicosociales esenciales entre adultos y niños, así como el uso de la *TarjetaVerde*, como vehículo educativo y señalador de las conductas positivas y prosociales que más impactarán en la maduración psicológica de los jóvenes.

De la misma manera, y una vez terminada la liga regular, el sistema de participación de la Liga Brave de la Vega Baja continua, planteando una fase final de Play Off en la que los emparejamientos se realizan dependiendo de la posición final ocupada por cada equipo. De este modo, aquellos equipos clasificados en mejor posición juegan con los situados en las posiciones inferiores. Así mismo, debido a que el Play Off no lo juegan todos los equipos participantes, se descartan de la participación en el mismo aquellos equipos que más tarjetas verdes han obtenido a lo largo de la liga regular.

TABLA 2. *Normativa Clasificación FairPlay LIGA BRAVE*

Tarjeta Roja (doble amarilla): +2 puntos.
Tarjeta Amarilla**: +1 punto.
Tarjeta Marrón**: +5 puntos. No provoca la expulsión.
Tarjeta Verde*: -1 punto.
Valoración subjetiva del árbitro para cada equipo: Escala de de 1 a 5 puntos
(0= Fair Play, 5= Ausencia de Fair Play)
Las *TarjetaVerde* y *TarjetaMarrón*, tienen carácter acumulativo, aunque en ningún caso conlleva expulsión del jugador; Su funcionalidad consiste en acumular o restar puntos a la clasificación Fair Play, es decir, un jugador, su entrenador o su afición, puede obtener en un partido tantas tarjetas verdes como acciones antideportivas considere el árbitro que ha realizado, pero en ningún caso será motivo de expulsión. La suma y resta se establece de tal manera, que para compensar una acción negativa, tanto niños como adultos, pueden reconducir su conducta realizando 5 conductas positivas.

La cumplimentación de la clasificación *FairPlay* se realiza por medio de un sistema de puntuación, en la que cada tarjeta amarilla y roja tienen un valor establecido, la valoración subjetiva de 0 a 5 puntos del árbitro

sobre el nivel de *FairPlay* de cada equipo una vez haya finalizado el encuentro.

El seguimiento del juego, supone que a lo largo del mismo, se apliquen otras tarjetas que señalan las conductas deportivas con la denominada TarjetaVerde (Tarjeta POSITIVA), en homenaje a la bondad y pureza que se le suele otorgar a dicho color, como la tarjeta que señala Con la finalidad contraria, se contempla la existencia de una *TarjetaMarrón* (Tarjeta NEGATIVA), para poner el acento ante aquellos comportamientos de niños, padres y entrenadores que debiliten el contexto lúdico, de cooperación en el que debe desenvolverse la experiencia deportiva.

Dentro de la fase final del torneo o Play Off, la *TarjetaVerde* cobra especial importancia, puesto que en caso de que una eliminatoria concluyese en empate, el equipo que pasase a la siguiente ronda no se decidiría mediante la típica ronda de penaltis, sino que el equipo vencedor sería aquel que menor número de tarjetas verdes hubiera obtenido a lo largo de los partidos jugados en el Play Off, siendo acumulativas las tarjetas en este caso, de modo que cada equipo, su entrenador y en especial los padres, tuvieran que llevar especial cuidado en realizar una actuación lo más limpia posible, puesto que de su estilo de juego y de su comportamiento realizado en un partido, podría depender que su equipo pudiera continuar participando. En referencia a este punto, la organización tenía la norma de no facilitar información a ningún equipo sobre la contabilización de tarjetas verdes de cualquier equipo, para evitar el manejo de la información por parte de los entrenadores.

Otra novedad dentro de las fases finales de la Liga, es la realización de charlas informativas, donde a modo de recabar información sobre la trasmisión de la normativa *FairPlay* por parte de los clubs y sus técnicos hacia los niños y niñas participantes, preguntaban una serie de cuestiones a los infantes tras el saludo inicial previo al comienzo de cada encuentro, donde se fomentaba el juego limpio, la cooperación y el respeto hacia el adversario por medio de la unión de ambos equipos en el centro del terreno de juego, un saludo de hermandad entre ambos equipos y el agradecimiento a los padres situados en la grada, como signo

del buen hacer que se ha dado durante toda la temporada por parte de todos los equipos participantes.

Durante estos años que lleva en marcha la *Liga Brave*, se han podido observar una serie de dificultades o puntos a mejorar desde el punto de vista organizativo, que el Área Psicoeducativa atiende y plantea soluciones creativa en pos de la mejora del funcionamiento global, con la finalidad de ir progresando y mejorando de cara a futuras ediciones. Estas, principalmente van dirigidas hacia el colectivo de padres y familias y hacia el de entrenadores, protagonistas también de la formación de los niños, así como de la educación deportiva.

Normas aplicadas en la Clasificación FairPlay

Desde el punto de vista del aprovechamiento de la *Liga Brave*, como plataforma educativo-deportiva, se pretende que se viva una competición sana, que eduque, que se viva en familia, y que sirva para unir lazos entre poblaciones cercanas; donde clubes, familiares y municipios se vean partícipes del espectáculo y de la formación tanto educativa como deportiva de sus pequeños.

Por ello, el uso de material audiovisual (con la correspondientes autorizaciones en cuanto a la protección de datos) a modo de videos, fotos con testimonios o conductas que los familiares de algunos equipos hagan durante la liga, por medio de una recogida de datos en algunos de los partidos de la temporada, en especial de aquellas cuestiones más a reforzar tanto por connotaciones positivas a potenciar como negativas a reconducir.

Además, todas aquellas conductas positivas que emitan los adultos durante los encuentros deportivos de sus más pequeños, serán recogidas y señaladas por los árbitros en cada acta, y supondrán puntuaciones en el resultado final del partido. En ello, cabe destacar que las conductas apropiadas y positivas para el *FairPlay* de los entrenadores tendrán un valor doble en el resultado final del partido, y las de padres y madres tendrán un valor triple. De esta manera, todos, niños y adultos participan de la fiesta deportiva y se implican en obtener un resultado superior al de su rival.

La normativa para el caso del Play Off, queda plasmada en varios murales situados en puntos estratégicos entre campos por donde se presupone que pasará el mayor número de personas, con la intención de que sea accesible y visible para todos.

El interés puesto sobre la educación en valores tanto humanos como deportivos, la inculcación del juego limpio, del disfrute del fútbol base como espectáculo deportivo y de la hermandad entre aficiones, debe ser prioritario a la hora de dar valor al trofeo, de manera que el premio otorgado al campeón de la Liga *FairPlay* debe ser más llamativo que el otorgado al campeón de la liga competitiva.

Relevancia de la inclusión de padres, madres y entrenadores.

La sensatez del mundo deportivo adulto -formado por entrenadores y padres, por clubes y árbitros, aficionados y medios de comunicación-, es la clave del éxito en la transmisión de valores en el deporte, la claridad con la que se orienta el deporte comenzando por ser valientes en la forma de transmitirlo. Para ser valientes en la forma de acompañar y enseñar la práctica deportiva de sus niños, y de todos los niños que comienzan y aprenden cada día mientras se esfuerzan, se ilusionan, se desilusionan, cambian, se reinventan o inventan para disfrutar del mundo deportivo sano que debemos con coherencia debería transmitirse.

Contar con el apoyo de Instituciones públicas (estatales, municipales, nacionales o internacionales) y deportivas (Federaciones) para el desarrollo de tales cometidos, es uno de los grandes logros que pueden alcanzarse para su cumplimientos social. La creación de *"Escuelas de Padres"* (González-Hernández et al., 2018), que permiten llegar a trabajar directamente con los padres, e indirectamente con niños y entrenadores, dirigen esfuerzos para la concienciación y el cambio de hábitos y creencias tanto para conocer la finalidades socio-educativas del deporte en los más jóvenes, cómo la transmisión de valores positivos hacia uno mismo y hacia la sociedad que le rodea ((e.g., racismo, xenofobia) y por supuesto, desmitificar una orientación únicamente competitiva-agonística del deporte a edades tempranas.

Además, el uso de la figura de los entrenadores como agentes de cambio en la intervención psicosocial para la adecuación de actitudes y comportamientos de padres y deportistas jóvenes supone un avance en las posibilidades de conectar a todas las figuras significativas en el deporte base. Principalmente dirigidos para que los jóvenes atletas perciban y comprendan el clima motivacional y sus objetivos de logro subsiguientes, mantienen el propósito encubierto del desarrollo de habilidades inter e intrapersonales en los jóvenes deportistas a través de cambios en pautas y estrategias de entrenadores y padres (Harwood, 2008).

3. CONCLUSIONES

Creemos férreamente en los principios que rigen las actuaciones que se llevan a cabo en la *Liga Brave*, por lo que creo categóricamente en este proyecto futbolístico/deportivo. Es por esto que sugerimos que la idea debe ser extrapolada y exportada a otras regiones, comunidades o culturas, sobrepasando fronteras y calando profundamente en la sociedad y las conciencias humanas.

Esta iniciativa debe llegar y ser accesible al mayor número de personas posible para que se pueda crear una consciencia colectiva sobre los valores que debe trasmitir el deporte, y lo que es más importante, cómo transmitirlos. Es aquí donde los profesionales de la Psicología y formación deportiva tienen mucho que decir. Bajo esta perspectiva, la necesidad de crear programas orientados a la educación y formación de los adultos, para proporcionarles las herramientas necesarias que sirvan de apoyo en un camino inclusivo y que ofrezca un complemento a su formación formal (en la escuela), a través de un contexto informal y tan impactante socialmente como es el deporte.

El área Psicoeducativa podría destacar el hecho de contribuir de manera positiva a mejorar la calidad de vida y enriquecer los recursos psicosociales de los más jóvenes, ayudarles a poder mostrarse prosocialmente (o a enseñar cómo impactarles para ello) y poder generar curiosidades que el día de mañana puedan abrirles un abanico de posibilidades a la hora de elegir su futuro.

4. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Toda esta iniciativa no hubiese sido posible sin la valiente (origen el nombre *"brave"*) apuesta por un deporte diferente del Consorcio de Ayuntamientos de la Comarca de la Vega Baja, en Alicante, y sin el inicial empuje de las personas que trabajaron incansablemente por hacerla realidad en octubre de 2011.

5. REFERENCIAS

Anshel, M. H., Petrie, T. A., & Steinfeldt, J. A. (2019). APA handbook of sport and exercise psychology. American Psychological Association.

Biddle, S. J., Ciaccioni, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise, 42*, 146-155. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011

Duda, J. L., Quested, E., Haug, E., Samdal, O., Wold, B., Balaguer, I., ... & Hall, H. (2013). Promoting Adolescent health through an intervention aimed at improving the quality of their participation in Physical Activity (PAPA): Background to the project and main trial protocol. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *11*(4), 319-327. http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2013.839413

Elliott, S. K., & Drummond, M. J. (2017). Parents in youth sport: what happens after the game?. Sport, Education and Society, 22(3), 391-406.

González-Hernández, J., & Martínez-Martínez, F. D. (2020). Prosocialidad y dificultades de socialización en la adolescencia. Influencias según sexo y práctica deportiva. *Psicología del Deporte, 29*, 2, 292, 117.

González-Hernández, J., Martínez-Mora, P., & Rodríguez, M. (2018). Entrenar a los padres, mejorar el equipo. La experiencia de la LIGA BRAVE. *Revista Internacional de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico, 3*, e7, 1-13.

Hernández-Mendo, A., González-Hernández, J., & Raimundi, M. (2020). Intervention and training in young athletes. *The Routledge International Encyclopedia of Sport and Exercise Psychology*: Volume 2: Applied and Practical Measures.

Harwood, C. (2008). Developmental consulting in a professional football academy: The 5Cs coaching efficacy program. *The Sport Psychologist*, *22*(1), 109-133. https://doi.org/10.1123/tsp.22.1.109

Harwood, C. G., Barker, J. B., & Anderson, R. (2015). Psychosocial development in youth soccer players: Assessing the effectiveness of the 5Cs intervention program. *The Sport Psychologist*, *29*(4), 319-334. https://doi.org/10.1123/tsp.2014-0161

Keegan, R., Spray, C., Harwood, C. y Lavallee, D. (2010). The motivational atmosphere in youth sport: Coach, parent, and peer influences on motivation in specializing sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology, 22*(1), 87- 105. https://doi. org/10.1080/10413200903421267

Martínez-Martínez, F. D. & González-Hernández, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación, 73*(1), 87-108.

Perry, J. (2016). *Sport psychology: A complete introduction*. Teach Yourself.

Schinke, R. J., McGannon, K. R., & Smith, B. (Eds.). (2016). *Routledge international handbook of sport psychology*. Routledge.

EL CINE SELECTO FOMENTA BUENOS COMPORTAMIENTOS EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

M GLORIA GALLEGO-JIMÉNEZ
gloria.gallego@unir.net
KAREN PATRICIA BOLÍVAR DE LA ROSA
Institución donde se adscribe el autor

1. INTRODUCCIÓN

La Institución Educativa Los Girasoles (IE Los Girasoles) es un centro que ha dispuesto que la educación inclusiva sea parte de su propuesta educativa. Sin embargo, presenta limitaciones en la aplicación de este enfoque debido a que el sistema educativo colombiano orienta la inclusión exclusivamente desde el modelo social de la discapacidad, dejando de lado la perspectiva ética de educación para todos.

Esta institución caracteriza a sus estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), hace planes individuales de ajustes razonables (PIAR) y trata de hacer suyo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) pero enfocado de manera exclusiva a los estudiantes con algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje. Empero, en el contexto en que se haya la institución no solamente hay discapacidad. Cada año aumenta el número de estudiantes inmigrantes del vecino país de Venezuela.

El centro educativo ha aceptado en su matrícula el ingreso de estudiantes inmigrantes venezolanos, conforme el Ministerio de Educación Nacional (MEN) lo estableció en la Circular Conjunta Nº16 de 2018; pero, recibir no implica acoger. No quiere decir que se implementen planes y estrategias para su inclusión en la vida escolar, así como tampoco supone acciones de prevención de riesgos en la convivencia. Por tanto, se ha pretendido la asimilación al nuevo contexto y se ha originado estados

de vulnerabilidad, perdiendo de vista que la xenofobia es uno de los principales retos del sistema educativo en el país.

Como consecuencia, la estigmatización hacia la población venezolana es una problemática latente en la institución, producto de que en la cotidianidad del entorno municipal es de pública voz y fama que un grupo significativo de vecinos tienen una opinión negativa acerca de esta comunidad. Se oye decir con frecuencia: "yo le pago al venezolano lo mismo que al colombiano para que no me robe", "no contrato venezolanos porque me roban", "ten cuidado con los venezolanos que por ahí mataron a una señora que los ayudó", "en momento de crisis llegan a elevar la carga del país", "esos venezolanos, ojalá los mataran a todos".

No obstante, entre los estudiantes de sexto grado de la secundaria de la IE Los Girasoles no se ha visibilizado rechazo y/o discriminación hacia sus compañeros venezolanos. Pero, cada vez son más los estudiantes venezolanos matriculados y con ello aumenta el riesgo de comportamientos xenófobos en la institución pues no existen programas y/o proyectos cuyo propósito sea la prevención y/o mitigación de la aparición de estos casos.

En este panorama, el cine aparece como una herramienta pedagógica con la que se pretende incentivar la discusión acerca de la xenofobia en el centro educativo.

La didáctica del cine es ventajosa en su implementación debido al interés de los estudiantes por las TIC. Para ellos es divertido dejarse atrapar por las imágenes en movimiento que narran una historia. Su gusto y familiaridad los dispone a la obtención de aprendizajes significativos a través de estrategias como el cine foro, que estimula sus competencias comunicativas, la construcción colectiva de conocimiento y de ciudadanía responsable y comprometida con el bienestar de la sociedad.

1.1. Justificación de la temática

Las escuelas colombianas tienen la responsabilidad de transformarse en espacios de paz que promocionen y hagan reflexionar acerca de la cultura de paz y la creación de ambientes pacíficos para todos.

En el marco del posconflicto dicha meta cobró relevancia con la ley 1732 de 2015 que reglamentó la implementación de la Cátedra de la Paz en todos los establecimientos educativos del país, la cual pretende hacer tangible el espíritu de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, cuyo modelo pedagógico reposa bajo un concepto dual de ciudadanía público-privada (Ministerio de Educación, 2006).

Por un lado, su carácter público se refiere a la relación del individuo con el Estado y su compromiso de garantizar sus intereses y necesidades particulares, convirtiéndolas en obligaciones comunes. Por otra parte, su carácter privado alude a las relaciones entre individuos y aspira al mutuo reconocimiento para lo que Mockus (2004) llamó el "mínimo de humanidad compartida" que genere descentración del individuo y empatía, y conduzca a acuerdos democráticos reales con participación de todos los actores para la construcción de una sociedad pluralista e incluyente.

En este contexto, la escuela cumple un papel fundamental como orientador de la reflexión de los derechos humanos y los valores democráticos para la formación de ciudadanos activos, responsables políticamente y respetuosos con la diversidad (Ministerio de Educación, 2006).

1.2. Necesidad del proyecto

El MEN, a través de su circular N° 16 de 2018, ordenó el ingreso de NNA (niños, niñas y adolescentes) venezolanos a los centros educativos del país, en cumplimiento de su derecho a la educación. No obstante, no se establecieron las condiciones que la acogida implica bajo el enfoque de educación de calidad para la diversidad y como resultado la xenofobia hoy se perfila como la mayor dificultad en varios escenarios del territorio nacional.

Por este motivo, es urgente llevar a cabo acciones que impidan que la xenofobia se convierta en un problema de grandes dimensiones y complejidad, que imposibilite su manejo en la IE Los Girasoles. Por tanto, es menester que este centro educativo asuma una actitud responsable y comprometida para evitar que sus estudiantes inmigrantes de Venezuela sufran hechos de discriminación en las aulas, y asimismo mitigar

las situaciones veladas que encubren estigmatización hacia este grupo poblacional por parte de discentes y profesores.

Para esto, se deben implementar planes acordes a una educación inclusiva que tenga en cuenta el contexto del proceso migratorio en el que Colombia por primera vez es un actor destacado como receptor de inmigrantes. Del mismo modo, para el logro de esto, es acertado comenzar dicho proceso con el diseño y ejecución de secuencias didácticas para la prevención de la xenofobia en los estudiantes de sexto grado, puesto que se hallan iniciando su etapa de adolescencia. Aún conservan rasgos de la infancia que los hace flexibles en su pensamiento y menos permeados por los prejuicios, al mismo tiempo que se encuentran formando sus ideas y opiniones individuales.

1.3. ORIGINALIDAD Y GRADO DE INNOVACIÓN

En las principales ciudades del país como Bogotá, Barranquilla, Medellín, entre otras, desde el 2019, se ha observado la proliferación de foros, congresos y demás eventos académicos y de extensión a la comunidad, que persiguen sensibilizar a la población sobre la situación actual de Colombia como receptor de migrantes.

Sin embargo, estas iniciativas llevadas a cabo por la cancillería y Migración Colombia, en colaboración con las universidades, no han llegado a municipios pequeños del norte del Tolima, que carecen de sedes universitarias. Por lo tanto, se pretende llenar un vacío existente no solo en el centro de estudio sino en la comunidad municipal, que no posee un espacio que promueva una discusión sobre el fenómeno migratorio que se vive en todo el país.

Por consiguiente, la presente se constituye como una propuesta de innovación educativa por su carácter novedoso (Margalef y Arenas, 2006) y su objetivo transformador (citado en García y Arenas, 2006) de las ideas y actitudes de los estudiantes frente al migrante.

En los últimos años, en Venezuela ha habido una profundización de grandes dimensiones en los problemas que desde antaño sufre su población, como la calidad en la educación, en el servicio de salud, exclusión, desempleo y violencia generalizada. Es así como el informe de los

Objetivos de Desarrollo del Milenio (como se cita en Mora, 2018), arrojó que adicionalmente a no haberse cumplido las metas, se sumaron nuevos aspectos problemáticos para la población.

Según Mora (2018) cada grupo poblacional afronta riesgos particulares. En el caso de los NNA el trabajo infanto-juvenil es un factor importante, acompañado de experiencias de calle y de explotación sexual, además, de condiciones educativas desfavorables.

El grupo de adultos presenta como mayor flagelo el desempleo y los salarios bajos, que ha sido el mayor estímulo de la emigración. Con respecto a los adultos mayores, los aquejan problemas psicológicos, económicos y de salud; constituyen una población vulnerable a la que los programas estatales no atiende sus dificultades específicas pues los dichos no contemplan su contexto y su cobertura y continuidad es reducida.

En lo que se refiere a algunos grupos minoritarios como lo son discapacitados y comunidad LGTBIQ+ la exclusión y la discriminación son frecuentes, además de la tortura y el rechazo por razón de la identidad de género en los casos que corresponden al segundo grupo señalado.

1.4. MIGRACIÓN

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2006), la migración se refiere al "movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo". Asimismo, Echeverry (2011) afirma que estos desplazamientos se clasifican dependiendo de la duración, la motivación y el destino: temporal o definitivo, libre o forzado, y al interior o exterior de las fronteras de un país. Empero, el presente trabajo se centrará en la migración exterior o internacional.

González (2011) manifiesta que ésta última genera los siguientes efectos en los lugares de emisión y recepción:

Económicos:

Hay un aumento de la brecha entre países emisores y receptores; los pobres se vuelven más pobres y los ricos más ricos. Para Stiglitz (como se cita en González, 2008) hay una relación entre la acentuación de la

desigualdad y la migración, dado que los emisores no pueden satisfacer las demandas laborales de su población incentivando la emigración, mientras los segundos demandan trabajadores inmigrantes ofreciendo oportunidades para estos. Sin embargo, la liberalización de la economía en el marco de la globalización ha hecho énfasis en el beneficio de los capitales por encima del trabajo, dejando en desventaja las negociaciones de los trabajadores con respecto a ajustes salariales puesto que la movilidad de la mano de obra es limitada frente al capital. No obstante, la baja remuneración de los inmigrantes en el país receptor mantiene su atractivo debido a que las remesas de dinero en el país emisor aumentan su valor tras el cambio de moneda.

Otro efecto de la migración es la disminución del desempleo en el lugar de origen y el aporte de nuevo conocimiento de los retornados; sin embargo, se da un desaprovechamiento de un porcentaje de mano de obra en edad productiva (20- 40 años) en la que se ha invertido en formación. Esto, por el contrario, significa un ahorro para los lugares de destino y fortalecimiento del sistema pensional debido a las cotizaciones de los trabajadores inmigrantes.

Sociales:

Las remesas también tienen efectos sociales puesto que reducen los índices de pobreza en el país emisor. Entre dichos envíos de dinero se incluyen los llamados recursos colectivos, que son aportes de agrupaciones de emigrantes con el fin de realizar inversión en infraestructura y mejora de servicios para la comunidad, con menor riesgo de corrupción puesto que no se gestiona desde instancias gubernamentales.

Además, se da un enriquecimiento cultural que se manifiesta en la mejora del capital social de los retornados que traen sus experiencias, nuevos conocimientos y redes sociales y comerciales con lo que en muchas ocasiones crean empresas que impulsan el desarrollo en su país, aunque esto no mitiga los efectos de la fuga de talentos.

Según Tezanos (2007), los países receptores viven un deterioro de las condiciones laborales por la presencia del ejército de reserva laboral compuesto por migrantes, que tiende a la baja en sus salarios y a la

configuración de actividades no deseables como características de migrantes.

Además, se configura un nuevo grupo social con características étnicas diferenciadas a la cultura hegemónica en la sociedad de acogida. Todo esto, acentúa el riesgo de exclusión de los migrantes.

Políticos:

Los países que mantienen regímenes de opresión generan emigración de población que llega a destinos solicitando el ingreso en condición de refugiados; pero, su acceso es determinado por la nacionalidad, experiencia histórica y la coyuntura política. Esto, promueve desde la política actitudes de discriminación y xenofobia.

Para Canelón y Almansa (2018) la migración internacional es un fenómeno histórico al que los Estados deben hacer frente como comunidad internacional. Por esto, los países miembros de la ONU han reconocido su impacto sobre el desarrollo, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Dicha agenda contempla la migración entre sus metas de manera directa (ODS 10.7) e indirecta (derechos humanos).

La meta siete del Objetivo para el Desarrollo Sostenible número diez (ODS 10.7) dice que se debe garantizar una migración ordenada, segura, regular y responsable. Para esto, en 2018, se dio el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, donde se declaró que, para obtener resultados favorables frente al fenómeno de la migración, se debe abordar desde el principio de corresponsabilidad y cooperación internacional, mas no desde la acción solitaria de una nación. Los propósitos de este acuerdo son reducir las causas de la migración en los países de origen, así como hacer frente a los retos que estos movimientos implican en los países de acogida y proteger los derechos humanos de los migrantes (Naciones Unidas, 2018).

1.5. MIGRACIÓN VENEZOLANA EN COLOMBIA Y EL MUNDO

Alrededor del mundo se encuentran 4, 7 millones de venezolanos en calidad de migrantes y/o refugiados, de los cuales 763.411 se hallan en

Colombia con permiso de residencia, correspondientes al 31,5% del total de concesiones a esta población, seguido de Perú y Chile con el 19,7% y 19,5%, respectivamente. Por otro lado, Migración Colombia afirma que hay 1.024.836 venezolanos irregulares en el territorio colombiano (Migración Colombia, 2020). Es así que Colombia se configura como el mayor receptor de migrantes venezolanos en el mundo.

Según Martínez (2015) y Pineda (2019), esto es consecuencia de la historia contemporánea de estos dos países que constantemente se hacen llamar hermanos. Es menester traer a la memoria la ola migratoria de colombianos hacia Venezuela a finales del siglo XX, que constituyó más del 50% de los inmigrantes en ese país, lo que generó una serie de redes económicas, sociales y familiares entre personas de ambos espacios, que según García y Restrepo (2019) pueden estar siendo usadas en la actualidad bajo el principio de reciprocidad.

1.6. EDUCACION Y CINE

El cine es atractivo para los NNA puesto que cuenta historias que los emocionan, conmueven o sorprenden, con imágenes en movimiento integradas a música y artes escénicas. Sevillano, De la Torre y Carreras (2015) sostienen que la primera aproximación de los niños a la cultura está mediada por la televisión, que a través de dibujos animados los sumergen en un mundo de realidad y fantasía que estimula su imaginación y los entretiene. Estos autores indican cómo el disfrute de lo audiovisual y de manera especial del cine, no riñe con su potencial didáctico; por el contrario, lo robustece debido a que motiva a reflexionar y pensar de manera creativa en un ambiente divertido.

Además de la fascinación de los educandos de la era digital por el cine, según Muñoz y Morales, (2014) otra ventaja de esta didáctica es el abundante material audiovisual de que dispone para trabajar en las diferentes áreas del conocimiento y las competencias, sobresaliendo las ciudadanas ya que como afirman Sevillano, De la Torre y Carreras (2015), toda película de aventura tiene contenido que promueve la sana convivencia y la cooperación.

Por último, también es importante destacar la facultad que posee el cine como espejo de la sociedad (Fueyo y Fernández, 2012) que confronta lo vivido y lo reconfigura, generando nuevas visiones del mundo en un dialogo con el espectador, impactando en su actuar cotidiano (Muñoz y Morales, 2014).

1.7. XENOFOBIA

Bouza (2002) explica el concepto de xenofobia partiendo de su etimología. Xenos (ajeno, extraño), fobos (miedo, aversión). Por consiguiente, la xenofobia es la aversión frente a quien no se encuentra dentro del grupo de procedencia. En siglos anteriores dicho rechazo se soportaba sobre el supuesto de la raza, que carece de fundamento científico en el presente, aunque conserve respaldo de una parte de la opinión pública.

Para Stolcke 1999 (citado en Bouza, 2002) en el discurso actual la raza ha sido sustituida por otros elementos como "la cultura, la identidad, la economía, el mercado laboral, y factores que se presentan como objetivos e indiscutibles, los que son más usados por las élites y por la población para elaborar conceptos y políticas xenofóbicas" (p. 5). También indica que la conducta xenófoba, según los psicólogos, es una tendencia humana aprendida socialmente, relacionada con la territorialidad; marcar un espacio como propio y defenderlo frente a los extraños. Lo cual pone de manifiesto la imperiosa necesidad de la intervención social con iniciativas pedagógicas que sobrepongan la racionalidad.

Martínez (2015) señala algunos de los rumores más frecuentes sobre los migrantes: abusan del estado social, aumentan la criminalidad, nos quitan los empleos, bajan el nivel de nuestras escuelas (p. 7). En Colombia se ha observado la proliferación de expresiones de rechazo semejantes con relación a los migrantes venezolanos que han arribado desde los años anteriores. Son varios los factores que inciden en la reproducción de estas declaraciones.

Según Martínez y Martínez (2018) un factor recurrente es el económico debido a la previa escasez de recursos. La aparición de un nuevo competidor genera estrés por los recursos tras el razonamiento de que todo

lo percibido por el migrante se les ha arrebatado. Esta competencia se materializa en Colombia tras los bajos salarios ofertados por los venezolanos y las ayudas que han recibido del Estado colombiano.

Otro aspecto importante es el aumento de la inseguridad y la violencia, que ha sido señalada como directamente relacionada con la migración de los venezolanos al país; sin embargo, según Mantilla (2019) no existe evidencia que compruebe estas afirmaciones. Pese a esto, continúan los rumores alimentados por los medios de comunicación y con ello el rechazo y la desconfianza de la sociedad nativa.

Por último, cabe destacar como factor de riesgo de comportamientos xenófobos en Colombia, la violencia cultural. Para Sánchez (2017) la ciudadanía colombiana ha normalizado y aprobado ciertos tipos de violencia con relación al dinero, el género, la política, las relaciones interpersonales y restando importancia a valores como la solidaridad y la fraternidad. Este pensamiento es aprendido dentro de las comunidades en la cotidianidad y reforzado por los medios de comunicación que difunden mensajes que promueven la hostilidad y la discriminación.

En este contexto, García (2018) sostiene cómo las instituciones educativas son permeadas por la discriminación hacia los migrantes, siendo los estudiantes y profesores los principales agresores, conscientes o no. Esta situación está teniendo lugar en los centros educativos del país, y por esto, la discriminación hacia los migrantes es una prioridad en la agenda educativa de algunos espacios del territorio colombiano, puesto que se hace indispensable llevar a cabo iniciativas que contrarresten los comportamientos xenófobos y fomenten la empatía.

2. OBJETIVOS

2.1. EL OBJETIVO GENERAL

Prevenir comportamientos xenofóbicos, hacia la población inmigrante venezolana, en los estudiantes de sexto grado de la IE Los Girasoles

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar factores de riesgo que puedan promover discriminación hacia los venezolanos.
- Diseñar una secuencia didáctica usando la metodología del cine foro orientada a mitigar el riesgo de discriminación hacia la población venezolana.
- Sensibilizar a los estudiantes de sexto grado con respecto a las dificultades que deben superar los inmigrantes en su travesía y proceso de acogida.

3. METODOLOGÍA

El proyecto iniciará con la realización de un diagnóstico de los riesgos de xenofobia presentes en la población de grado sexto. Se llevará a cabo a partir de la aplicación de una encuesta de escala de Likert que tendrá en cuenta los principales factores señalados en esta propuesta. Los resultados se considerarán para enfocar las sesiones de cine foro.

Greco, Guzmán, Orso y Sánchez (2013) se plantean los siguientes puntos para el cine foro:

1. Selección de películas: acordes a los espectadores (escolares menores de 13 años).
2. Distribución del tiempo:
    - Saludo, explicación de la metodología y presentación de la película: 20 minutos.
    - Proyección de la película: 2 horas.
    - Foro: 1 hora.
    - Conclusiones: 20 minutos.
3. Espacio y ambientación: el cine foro se debe realizar en un espacio silencioso y amplio para la proyección del material audiovisual y debe contar con un equipo de sonido que facilite la percepción de toda la composición.
4. Foro: esta sección se desarrollará de acuerdo con estos pasos:
    a. Preguntar acerca de las impresiones generadas por la película.
    b. Recomposición del relato del filme.

    c. Análisis de los personajes: sus acciones y motivaciones
    d. Análisis de la correspondencia con la realidad.
    e. Identificación del mensaje de la película.
5. Moderador: sus funciones son:
    a. Tener pleno conocimiento del filme.
    b. Promover la participación y el debate.
    c. Regular el tiempo.
    d. Exponer elementos importantes de la semiótica de la película.
    e. Regular la convivencia.

Después del desarrollo de las sesiones de cine foro, los participantes emprenderán acciones como agentes promotores de una convivencia inclusiva e intercultural, partiendo del enfoque de la enseñanza orientada a la acción.

Por último, se medirá el impacto del proyecto sobre las actitudes de los estudiantes por medio del análisis de una segunda aplicación de la encuesta inicial.

Los recursos necesarios para la implementación del proyecto se presentan en cuatro secciones:

- Área: tiene en cuenta los aspectos que tienen lugar por su naturaleza de proyecto educativo.

- Recursos: se señalan los medios que se usarían para el desarrollo.

- Costos: muestra los valores monetarios que representan los recursos. Aunque se mencionen, no implicarán inversión alguna debido a que la institución cuenta con los mismos, a excepción de las películas.

- Pertinencia: justifica la importancia de los recursos para el proyecto.

Tabla 1. *Área, recursos, costos y pertinencia*

Área	Recursos	Costos	Pertinencia
Articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI)	-Proyecto de Paz y Democracia. -Plan del comité de convivencia escolar -Plan de inclusión escolar.	Requiere tiempo articular el proyecto a los programas mencionados en la institución, además de planificación de la agenda de actividades en el plan operativo institucional. No aplica costo monetario.	El relacionar el proyecto de innovación con el PEI garantiza el compromiso de la institución frente al apoyo y acompañamiento de docentes y directivos docentes a las actividades.
Marco legal	-Declaración Universal de los Derechos Humanos. -Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia sobre el derecho a la educación. -Artículo 5 de la Ley General de Educación (115 de 1994) sobre los fines de la educación. -Pacto Social de Convivencia Escolar.	No contempla costo monetario.	Esta normativa es el soporte legal de actividades en beneficio de la paz y la convivencia pacífica en los centros educativos para la inclusión de todos los actores.
Recursos humanos	-Docentes -Directivos docentes -Docente orientador	Este personal hace parte de los empleados adscritos a la Secretaría de Educación y Cultura que ejercen funciones en la IE Los Girasoles; por lo tanto, no implica costo monetario adicional.	El apropio de los docentes como corresponsables del proyecto garantiza su respaldo y actitud favorable para su buen desarrollo.
Recursos materiales	Video proyector Computador portátil Conexión a internet Equipo de sonido Cortinas oscuras.	2.579.000 1.290.000 600.000 1.089.900	Estos recursos serán necesarios para el desarrollo de cada una de las actividades.

	Impresora Hojas Películas Borrador de tablero Cartulinas Pegante Marcadores Lapiceros Temperas Colores	150.000 449.000 13.000 50.700 6.000 20.000 23.600 30.000 6.000 40.000 50.000	
Espacio	Aulas de clase de los grupos del grado sexto. Salón múltiple de la IE Los Girasoles	No aplica costo monetario.	Algunas actividades se llevarán a cabo en las aulas correspondientes a cada grupo de sexto grado. Sin embargo, los cines foros tendrán lugar en el salón multifuncional puesto que es propicio por su amplitud y distanciamiento de las aulas de clase, lo que brinda el silencio requerido.

Elaboración propia

El procedimiento de implementación se halla descrito en la tabla 3, donde se indican cada una de las actividades a realizar, con sus objetivos y la descripción de la metodología para su desarrollo; además de los recursos que se utilizarán, los actores que participarán y los efectos que se espera generar, así como el tiempo estimado de duración y la fecha propuesta para llevarse a cabo en el calendario escolar a establecer en el plan operativo de la institución.

Tabla 2. *Actividad, objetivo, metodología y recursos.*

N°	Actividad	Objetivo	Metodología	Recursos
1	Presentación del proyecto ante docentes, directivos docentes y docente orientador.	Dar a conocer el proyecto a los participantes.	En reunión general de docentes se expondrán los objetivos, las actividades y los resultados esperados de la propuesta.	-Computador portátil -Proyector -Diapositivas -Salón multifuncional
2	Diagnóstico de factores de riesgo	Identificar cuáles son los factores de riesgo de xenofobia en los participantes.	Se aplicará una encuesta con escala de Likert a los estudiantes donde se les preguntará si están de acuerdo o no con diferentes situaciones que involucran venezolanos.	-Impresora -Hojas -Lapiceros -Marcadores -Tablero -Computador portátil -Salón de clases.
3	Cine foro: Planeta 51 (2009)	Los estudiantes empaticen con las dificultades que enfrentan muchos inmigrantes en el lugar de acogida debido a los prejuicios.	Se presentará y proyectará la película a los estudiantes. Luego se dará inicio al foro moderado por el docente, quien por medio de preguntas estimulará el análisis y la participación.	Proyector de video, cortinas oscuras, computador portátil, equipo de sonido, película, salón multifuncional.
4	Cine foro: Paddington (2014)	Ilustrar experiencias de vida de los inmigrantes: desde sus orígenes, expectativas, travesía y acogida.	Se presentará y proyectará la película a los estudiantes. Luego se dará inicio al foro moderado por el docente, quien con preguntas estimulará el análisis y la participación.	Proyector de video, cortinas oscuras, computador portátil, equipo de sonido, película, salón multifuncional.
5	Cine foro: Zootopia (2016)	Fomentar la convivencia sin discriminación.	Se presentará y proyectará la película a los estudiantes. Luego se dará inicio al foro moderado por el docente, quien con preguntas estimulará el análisis y la participación.	Proyector de video, cortinas oscuras, computador portátil, equipo de sonido, película, salón multifuncional.

6	Elaboración de mensajes contra la xenofobia	Afianzar los aprendizajes e impactar el contexto familiar de los estudiantes.	Se leerá el cuento "Zombie cazafantasma" para iniciar el diálogo sobre la generalización de las personas y la discriminación. Después los estudiantes realizarán mensajes a favor de la inclusión de los inmigrantes y los compartirán con sus familiares al regresar a sus casas.	-Papel -Cartulinas -Colores -Marcadores -Pegante -Temperas -Aula de clase
7	Segundo diagnóstico de factores de riesgo	Medir los posibles cambios en la actitud de los estudiantes frente a los inmigrantes venezolanos.	Se aplicará la encuesta inicial nuevamente, luego se procesarán los datos y se contrastará con los resultados previos.	-Hojas -Impresora -Lapiceros -Computador portátil -Aula de clases.
8	Presentación de resultados	Dar a conocer a los docentes, directivos docentes y docente orientador los resultados que arroje la implementación del proyecto.	En reunión general de docentes se expondrán cómo fue el desarrollo del proyecto y sus conclusiones.	-Computador portátil -Proyector -Diapositivas -Salón multifuncional

Elaboración propia

4. RESULTADOS

Se espera la realización de todos los objetivos con un alto porcentaje de cumplimiento, así como el buen desarrollo de cada una de las actividades propuestas gracias a que fueron contempladas dentro de los desempeños del grado sexto en concordancia con los DBA; por tanto, se cuenta previamente con espacio en el currículo. Además, el cine se presenta como una alternativa didáctica que despierta el interés de los educandos al salir de la rutina de la clase magistral tradicional y bien conservada en las instituciones educativas colombianas.

Por tanto, el proyecto aportará a la innovación de estrategias pedagógicas en la IE Los Girasoles, del mismo modo que al conocimiento del estado de problemáticas latentes en el centro. Por esto, el proyecto pretende institucionalizarse para seguir contribuyendo a la mitigación de la violencia, no solamente hacia los venezolanos sino la población en general que sufre situaciones de discriminación manifestadas en bullying.

Adicional a esto, se estima que motivará al cuerpo docente al diseño de didácticas innovadoras que impacten al estudiantado reconociendo su realidad y afianzando la responsabilidad social del profesorado como principal orientador de la formación en ciudadanía.

5. CONCLUSIONES

En Colombia el bullying y la discriminación han cobrado vidas dentro de los centros educativos. Solamente después de estos desafortunados hechos se han llevado a cabo campañas preventivas que pretenden mitigar los efectos de una problemática que ya ha escalado. Por esto, las acciones de prevención temprana, como las propuestas en este proyecto, son de suma importancia en las instituciones educativas ya que evitan sucesos lamentables en la población estudiantil.

En la IE Los Girasoles no se han presentado acontecimientos fatales; sin embargo, el prolífico acoso ha generado la normalización del maltrato, de manera sobresaliente entre los estudiantes de grados

superiores. Para afrontar esta situación se han implementado estrategias en estas aulas, pero sin arrojar los resultados esperados.

Por otro lado, los estudiantes del grado sexto (adolescentes entre los 12 y 13 años de edad) son más receptivos y responden de manera más favorable a las actividades que persiguen orientar su comportamiento con base en valores éticos. Cabe destacar que manifiestan agrado por ellas. Extienden los debates sobre estas temáticas y las relacionan con hechos en su contexto, dentro y fuera del centro educativo. Por esto, es eficaz iniciar procesos de concienciación y formación en valores en esta población, con una perspectiva de inclusión y rechazo a la xenofobia. Dar comienzo a estos procesos, con proyectos como el aquí descrito, afianzan en los estudiantes aprendizajes significativos para sus vidas en sociedad a la vez que aportan a reducir la violencia en la institución.

Sin embargo, pese a la favorabilidad de los estudiantes de sexto grado frente a realizar actividades que promueven una ciudadanía diversa e inclusiva, es necesario llevar a cabo una adecuada planeación de las actividades debido a que conservar su atención no es tarea sencilla. Para empezar, se debe tener en cuenta sus gustos e intereses para garantizar su completa participación en el desarrollo de las actividades.

En este punto es importante destacar que las estrategias pedagógicas del cine y el cine foro son muy bien recibidas por esta población. Estas atrapan su atención con los relatos contados con imágenes y fortalecen sus habilidades comunicativas y sociales como el escucha, posibilitándoles afrontar los conflictos mediante la confrontación de las ideas en debates respetuosos.

Empero, muchos estudiantes no han desarrollado suficientemente sus competencias para la interpretación y análisis de los filmes. Por esto, el moderador cumple un papel preponderante ya que debe orientar y motivar la participación al mismo tiempo que brinda elementos claves que facilitan el análisis del material audiovisual.

Por otra parte, adicional a la acertada selección de la estrategia didáctica y la participación de un activo moderador, la realización de un diagnóstico es fundamental. Permite enfocar el desarrollo de la secuencia tras identificar los factores de riesgo que afectan a los estudiantes.

Asimismo, una segunda aplicación tras la intervención posibilita medir cuantitativamente el cumplimiento del objetivo del proyecto.

Otra ventaja del trabajo con los estudiantes de sexto grado es que hacen partícipes a sus padres de lo que viven en la institución. Es habitual que les relaten los hechos que les gustaron y/o disgustaron durante la jornada y les pidan ayuda para la realización de sus deberes. De esta forma, se puede decir que se convierten en agentes sensibilizadores de sus familias transmitiendo lo aprendido.

6. REFERENCIAS

Bouza, F. (2002). Xenofobia. En Conill, J. (Ed.), Glosario para una Sociedad Intercultural (pp. 1-11). Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/471-2013-11-05-xeno3.pdf

Canelón, A. R., Almansa, A. (2018). Migración: retos y oportunidades desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía, 8* (16), 109-120. Recuperado de https://doi.org/10.17163/ret.n16.2018.08

Conferencia Intergubernamental e ncargada de Aprobar el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular Marrakech (Marruecos), 10 y 11 de diciembre de 2018 Tema 10 del programa provisional* Documento final de la Conferencia -- Distr. general 30 de julio de 2018 Español Original: inglés

Echeverry, A. A. (2012). Análisis de la migración venezolana a Colombia durante el gobierno de Hugo Chávez (1999-2011). Identificación de capital social y compensación económica. *Revista Análisis Internacional (Cesada a Partir De 2015), 1*(4), 33-52. Recuperado de https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RAI/article/view/84

Fueyo, A., Fernández, J. I. (2012). Hacer vivsible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15*(2), 123-130. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024418012.pdf

García, M. F, Restrepo, J. E. (2019). Aproximación al proceso migratorio venezolano en el siglo XXI. *Hallazgos*, *16* (32), 13-31. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-38412019000200063

García, R. (abril, 2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenophobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principals de nuestro Sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mains treamig social 2,* 53-65. Recuperado de https://polipapers.upv.es/index.php/citecma/article/view/9852/9835

González, M. T. (2011). Los efectos de las migraciones internacionales en el contexto de la globalización. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 2033-2040).* Granada: Instituto de Migraciones. ISBN: 978-84-921390-3-3.

Greco, L., Guzmán, S., García, L., Sánchez, P., Sánchez, R. & Baccaro, A. (2013). El proceso educativo y el cine-foro o debate: aproximaciones al cine y la ciudadanía. Recuperado de https://es.slideshare.net/MCarorivero/el-proceso-educativo-y-el-cine-foro-o-debate

Jachero, C. J., Paguay, C. P., Peralta, E. M., Tene, T.A. (2019). Educación para la Convivencia escolar. Una propuesta para reducer la xenophobia en el aula de clase. *CEIG Revista del Centro de Investigaciones y estudios gerenciales, 38,* 279-290. Recuperado de http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.38%20(279-290)%20Jachero,%20Paguay,%20Peralta,%20Tene_articulo_id510.pdf

Mantilla, J. (2019). ¿Se ha vuelto Colombia más insegura por la migración venezolana? *Razón Pública.* Recuperado de https://razonpublica.com/se-ha-vuelto-colombia-mas-insegura-por-la-migracion-venezolana/

Margalef, L., Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, *47*, 13-31. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf

Martínez, D. C. (2015). *El proceso migratorio entre Colombia y Venezuela (1989-2014): principales causas y efectos políticos para la integración entre ambos países* [tesis de maestría]. Recuperada de Repositorio UCatólica.

Martínez, M. F. (2015). Manual de Ayuda para Deconstruir Rumores. Recuperado de https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/desconstruir_rumores_manual.pdf

Martínez, M. F., Martínez, J. (2018). Procesos migratorios e intervención psicosocial. *Papeles del Psicólogo, 39* (2), 96-103. Recuperado de http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2865.pdf

Migración Ministerio de Relaciones Exteriores (2020). *Radiografía Venezolanos en Colombia*. Recuperado de https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/venezolanos-en-colombia-corte-a-30-de-abril-de-2020

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estandares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf

Mockus, A. (2004), "¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?". Ministerio de Educación, Periodico Altablero N°27. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html

Mora, L. (2018). El contexto venezolano de inicios del siglo XXI: rasgos de un país y su gente. *Procesos históricos*, *34*, 32-67. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6540685

Muñoz, L. M., Morales, M. D. (2014). *El cine-foro como estrategia didáctica para la educación en competencias comunicativas y afectivas para la ciudadanía* [tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.

Organización Internacional para las Migraciones (2006). *Glosario sobre Migración* (n° 7). Recuperado de https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf

Pineda, E., Ávila, K. (2019). Aproximaciones a la Migración Colombo-Venezolana: Desigualdad, Prejuicio y Vulnerabilidad. *Clivatge, 7*, 46-97. Recuperado de https://revistes.ub.edu/index.php/clivatge/article/view/28596

Sánchez, M. I. (2017). La Sostenibilidad de la paz en Colombia: Voces y Pensamientos de las juventudes. *Revista de Paz y Conflictos, 10* (2), 187-205. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2050/205054523009.pdf

Sevillano, M. L., De la Torre, S., Carreras, C. (2015). El cine, recurso formative. 18 años de investigación del grupo GIAD. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 46*, 87-101. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36832959002

Tezanos, J. (2007). Nuevas tendencias migratorias y sus efectos sociales y culturales en los países de recepción. Doce tesis sobre inmigración y exclusión social. *REIS, 117*, 11-34. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_117_03tezanos1175252491778.pdf

Valdés, A. A., Martín, M., Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11* (1), 1-17. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/155/15511137012.pdf

LA ACCESIBILIDAD COGNITIVA Y SU IMPLANTACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

LAURA MARTÍN MARTÍNEZ
Universidad Francisco de Vitoria

ESTHER VELA LLAURADÓ
Universidad Francisco de Vitoria

MARÍA SUÁREZ MENÉNDEZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN:

La palabra "accesibilidad" viene de "acceso", es decir, la acción de llegar y acercarse, o bien, entrada o paso (Alonso, 2002). Se trata de un concepto directamente ligado al de barrera (De Asís, 2013), entendiéndolo como cualquier cosa que impida a las personas la entrada a los contextos sociales.

La accesibilidad debe englobar todos los ámbitos de desarrollo de la persona: físico, cultural, ambiental, psicológico y cognitivo. Cuando se engloban todos estos aspectos es lo que entendemos como accesibilidad universal.

Con el tiempo, el concepto de accesibilidad ha ido evolucionando y cada vez hay una mayor concienciación sobre la necesidad de adaptar el entorno a las dificultades particulares de cada uno que pueden ser permanentes o temporales. Por ello, cuando hablamos de accesibilidad, lo hacemos refiriéndonos a eliminar cualquier barrera que dificulte la movilidad, la comunicación o el conocimiento a alguna persona y permitirle utilizar de manera independiente y cómoda aquello que necesite (Alonso, 2007).

En este sentido, FEVAS Plena Inclusión Euskadi (2010) nos presentan tres tipos de accesibilidad:

- *Accesibilidad física:* es la más conocida. Hace referencia a proporcionar entornos físicos accesibles para que la persona pueda desempeñar una vida de una manera óptima. A su vez, se pueden diferenciar tres tipos de accesibilidad física:
  - Ayudas urbanísticas: las que hay en las vías o espacios públicos. Aceras más anchas y bajas, barras en las calles, etc.
  - Ayudas en los edificios: las que hay en el interior de los edificios. Ascensores, pasillos más amplios, escaleras mecánicas, etc.
  - Ayudas en el transporte: las que hay en el medio de transporte. Asientos reservados, parkings exclusivos, etc.
- Accesibilidad sensorial: Hace referencia a proporcionar los recursos necesarios para mejorar la comunicación y el entendimiento de las personas que les permitan relacionarse con los demás. Para favorecer este tipo de accesibilidad se pueden utilizar diferentes recursos:
  - *Lenguaje de signos y escritura en Braille:* para mejorar el entendimiento de las personas y su relación.
  - *Sonidos o texturas:* para adaptar el material del entorno.
- *Accesibilidad cognitiva:* Es la más desconocida de las tres. A través de la Fundación ONCE y Plena Inclusión (2017) se ha creado un convenio para mejorar la accesibilidad cognitiva de las personas con discapacidad para también mejorar así su desarrollo, autonomía, inclusión social e inserción laboral; favoreciendo su inserción y su progreso en el conocimiento. Además, su implantación favorece también a otros sectores sociales.

Esto nos hace pensar en el mundo en el que nos movemos, a veces con sobreinformación y complejo, de difícil comprensión incluso para las personas que no tienen ninguna dificultad. Tal y como dice García (2018), ¿quién no se ha perdido en el metro o en un centro comercial?, o ¿quién no ha tenido dificultad para entender un documento? Esto

supone una mayor dificultad para aquellas personas que tienen dificultades en la comprensión derivados, por ejemplo, de una discapacidad. Para atender las necesidades de estas personas, hace años se aprobaron una serie de medidas que ofrecen la posibilidad de adaptar el contexto para que sea más fácilmente comprensible para todos. Es lo que llamamos accesibilidad cognitiva.

Podemos, por lo tanto, definir la accesibilidad cognitiva como el conjunto de estrategias utilizadas para que las personas con discapacidad o con dificultades de comprensión, puedan acceder y procesar la información para que sean capaces de entender lo que sucede en su entorno (Nieves, Carreiro y Arcero, 2015). Estos recursos les permitirán disfrutar de una mayor autonomía y participación en la sociedad, aspecto imprescindible para que se de una inclusión plena (Brusilovsky, 2015).

Crear entornos cognitivamente accesibles es un derecho que tiene cualquier persona que lo necesite, en concreto, las personas con discapacidad que tienen más probabilidades de necesitarlo, tal y como se establece en el Artículo 9 de la Convención sobre los derechos de Personas con Discapacidad aprobado por la Asamblea General de la ONU del 13 de diciembre de 2006, ratificada y en vigor en España desde el 30 de marzo de 2007; donde se contempla que es un derecho universal de la persona poder acceder y comprender con facilidad los entornos y servicios de uso público. Para estas personas, por lo tanto, es un factor indispensable puesto que les abre el camino a sus derechos, los culturales, de educación, salud o empleo (Plena Inclusión, 2018).

La accesibilidad cognitiva supone eliminar una serie de barreras que limitan a las personas con discapacidad, y que la hacen ser más dependientes por las dificultades que presentan para comprender la información que hay a su alrededor. Eliminando estas barreras empoderamos a estas personas, sintiéndose capaces y competentes para moverse y actuar en situaciones imprevistas, teniendo de esta manera, más posibilidades de participar activamente en la sociedad (Caro, 2016).

Los principales recursos que se utilizan para adaptar cognitivamente los entornos son las señales simplificadas, pictogramas, documentos de lectura fácil, entre otros (Gómez-Puerta y Lorenzo, 2018). Este tipo de

medidas repercutirán directamente en el bienestar emocional y en la reducción de la ansiedad que les produce desenvolverse en entornos de difícil comprensión (Sanz, 2018).

Los entornos que están cognitivamente adaptados no solo van a beneficiar a las personas que tienen algún tipo de discapacidad, sino a toda la sociedad en mayor o menor medida: niños, personas mayores, personas con bajo nivel cultural, etc. (Arjona, 2015).

En la actualidad, cada vez más, la sociedad está siendo más consciente de la necesidad de incluir a todas las personas dentro de la sociedad independientemente de las características que presenten. Pero nos encontramos todavía con muchas dificultades para que esta inclusión sea real y plena, entre otros aspectos, por la falta de formación e información que se sigue dando entre los diferentes profesionales.

Por ello, el primer paso para que esta adaptación del entorno sea posible, es concienciar a la sociedad sobre la cantidad de elementos que pueden ser de difícil comprensión, y la necesidad de convertirlos en facilitadores (Asorey, Foz y Vargas, 2016). De esta manera, vamos a favorecer no solo la inclusión, sino una mejora de su calidad de vida, siendo más justa, solidaria y responsable (Gallardo, 2014), y lograr que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades para tener una vida normalizada, estando presentes en las actividades diarias y sociales (FEVA, 2010).

Aún sabiendo que esta accesibilidad debe expandirse a todos los entornos sociales, si tenemos en cuenta que los centros educativos deben ser referentes en la inclusión de todos los alumnos, ésta debe partir de la creación de centros cognitivamente accesibles, donde toda la comunidad educativa participe y sea consciente de su importancia. Por lo tanto, el papel del profesor tiene una especial importancia, ya que la perspectiva de que se desarrolle con éxito dependerá del enfoque que aporte al proceso de enseñanza y evaluación, de la flexibilidad que tenga, de la tolerancia al error y de las capacidades que demuestre para responder de forma óptima a las necesidades del alumnado. Implica, además, que sean responsables de la elaboración de recursos sencillos que favorezcan la comprensión, que planeen destrezas de enseñanza-aprendizaje,

que disminuyan las consecuencias negativas y que controlen las situaciones sobre todo lo que ocurre (FEVAS, 2010).

Crear centros cognitivamente accesibles permite dejar de lado las diferencias de los individuos ya que se crean espacios donde todos los alumnos tienen las mismas oportunidades de acceder al aprendizaje, y de hacerlo de la manera más autónoma posible. Para que este objetivo pueda cumplirse es preciso que los espacios, programas y servicios educativos estén diseñados de forma que se respeten las diferencias, y donde se promueva y facilite el desarrollo de la persona como parte de la realidad (Aragall, 2010).

Desde los centros educativos, tal y como señala FEVAS Plena Inclusión Euskadi (2018), es importante hacer este abordaje desde tres ámbitos: entorno, aula y alumno. Respecto al entorno supone crear ambientes estructurados con una buena señalización, a través de símbolos, luces, pictogramas, planos, etc. Para que el aula sea accesible es importante favorecer el uso de los colores, pictogramas, analizar la ubicación de los alumnos en el aula, etc. Por último, adecuar los aprendizajes para el alumno, supone brindar un método de lectura adaptado donde los textos se proporcionen de manera clara y sencilla lo que permitirá que exista un mayor entendimiento de estos a través de la utilización de frases cortas con vocabulario sencillo, acompañado de imágenes simples o apoyar el texto con marcadores o letra más grande, es lo que denominamos como textos de lectura fácil.

De los recursos comentados, hay algunos más ampliamente usados desde hace tiempo como los pictogramas, señalizaciones, colores, etc; mientras que hay otros menos conocidos pero que son de gran importancia para la persona que lo necesita, como es la adaptación de los textos a lectura fácil, lo que facilita que los aprendizajes sean accesibles para todos. Es una herramienta que favorece la comprensión lectora y permite atraer a las personas sin hábito de lectura o que han estado privadas de leer por la dificultad que esto supone. Es un método ampliamente desarrollado en algunos países como Suecia, mientras que, en otros como España, todavía su utilización es muy escasa, aunque ya se han obtenido resultados muy positivos de las experiencias donde se han llevado a cabo. Esta herramienta se propone como solución para

mejorar el acceso a la información y literatura, ya que de esta manera favorece que estas personas participen en la sociedad (García, 2012).

Tras todo lo visto, podemos afirmar que la accesibilidad cognitiva es un derecho esencial de todas las personas que lo necesitan, y que es imprescindible una implicación plena y extensa (profesores, alumnos, familiares, etc.), ofreciendo aspectos de mejora, identificando las limitaciones y ayudando en cada uno de los momentos que cada persona lo requiera (Belinchón, Casas, Díez y Tamarit, 2014).

Si creamos personas responsables y conscientes con la humanidad, podremos cumplir el compromiso de construir un mundo accesible para cualquier persona. Sin duda una tarea compleja en la que todos somos corresponsales (Aparicio y Martínez, 2017).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Esta investigación tiene como objetivo general conocer el grado de conocimiento e implementación de la accesibilidad cognitiva en los centros educativos por parte de los profesores.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar la formación de los profesores con relación al constructo de accesibilidad cognitiva.
- Analizar los recursos principales recursos cognitivamente accesibles utilizados en las aulas.
- Analizar la percepción del profesorado acerca de los beneficios y dificultades que tiene la implementación de la accesibilidad cognitiva en las aulas.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene un diseño no experimental o ex post facto donde se ha hecho un análisis de una determinada situación sin que haya habido manipulación de las variables. Además, es descriptivo y comparativo, lo que nos permite conocer una realidad existente de forma sistemática y contrastarla con diferentes sujetos y objetos para lograr una mayor generalización de los resultados.

3.2. VARIABLES

Nuestra variable objeto de estudio en esta investigación es la accesibilidad cognitiva, que ejercerá de variable dependiente; la cuál puede estar influida por la formación del profesorado, los recursos y los beneficios y dificultades, que conforman nuestras variables independientes.

3.3. MUESTRA

Nuestra muestra han sido 100 profesionales españoles de diferentes comunidades autónomas: 62% de Madrid, 30% de la Comunidad Valenciana, 7% de Andalucía, 4% de Castilla y León, 3% de Galicia, Asturias y Aragón, 1% de Castilla – La Mancha, Islas Baleares e Islas Canarias y el 5% no hay respondido acerca de la comunidad.

Además, el 85% de nuestros participantes trabajan en educación ordinaria, mientras que el 15% restantes trabajan o son maestros de educación especial. Teniendo en cuenta la titularidad del centro, el 55% de los centros educativos son públicos, mientras que el 35% son concertados y el 10% de privados.

El 53% de nuestra muestra atiende en su centro educativo a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) mientras que el 47% no los atiende. Teniendo en cuenta los 53 centros educativos preferentes de alumnos con NEE, el 49% de los centros atienden a alumnos con TEA (trastorno del espectro autistas), un 26% a alumnos con discapacidad intelectual, el 15% atiende a alumnos con discapacidad motora,

un 4% a todas las necesidades sin especificar, otro 4% a discapacidad auditiva y, por último, un 2% se dedica a atender a alumnos con TDAH.

Respecto al nivel educativo que atienden nuestros participantes: 25 son de secundaria, 40 de primaria y 35 de infantil. Por último, queremos destacar de nuestra muestra que el 47% de maestros trabaja en el aula ordinaria, el 21% son especialistas en pedagogía terapéutica, un 4% de técnicos, 3% de orientadores, 9% de maestros especialistas en audición y lenguaje y un 16% que tienen otras funciones, de las cuales conocemos que 3 de ellos son directores, los 13 restantes no han especificado su función.

3.4. INSTRUMENTO

Para llevar a cabo la investigación se ha realizado un cuestionario de elaboración propia (Anexo 1). Consta de 2 partes diferenciadas, la primera de ellas recoge los datos sociodemográficos y, la segunda recoge los datos relacionados con la accesibilidad cognitiva. El cuestionario tiene un total de 18 preguntas y una pregunta abierta final a modo de reflexión en la que tienen que reflejar qué opinión tienen acerca de la accesibilidad cognitiva.

En la primera parte del cuestionario se han realizado preguntas sociodemográficas donde deben cumplimentar información relacionada con la persona que responde al cuestionario como: el nombre del centro (opcional), el tipo de centro, la titularidad, si es un centro o no preferente de alumnos con necesidades y especificar cuáles en caso de haberlas, la función que se desempeña, y el nivel educativo que se atiende. En la segunda parte del cuestionario se ofrecen los datos relacionados con la accesibilidad cognitiva, desde una visión general del término hasta aspectos más concretos sobre su puesta en práctica en el centro educativo en el que trabajan.

3.5. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar esta investigación, primero hemos tenido que hacer una búsqueda exhaustiva de artículos relacionados con la accesibilidad cognitiva y escoger los más adecuados a nuestra investigación. En este

proceso nos hemos dado cuenta de la escasez de investigaciones científicas sobre el tema. Cada vez hay un mayor número de guías y documentos que especifican la importancia de la accesibilidad cognitiva y de cómo tiene que llevarse a cabo, pero las experiencias todavía son escasas.

Una vez hemos realizado esta primera búsqueda de la bibliografía hemos elaborado un cuestionario cuya información nos va a permitir analizar el conocimiento de los profesionales de la educación sobre la accesibilidad cognitiva. El cuestionario se ha elaborado a través de la aplicación Google Forms con el objetivo de poder llegar al máximo de muestra posible.

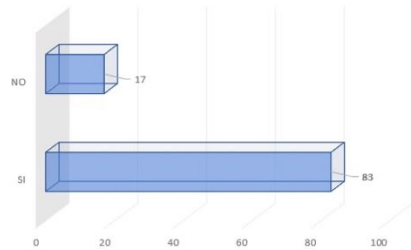
Todos los datos obtenidos en relación con el estudio han sido analizados mediante el programa informático Microsoft de Excel.

4. RESULTADOS

Para analizar los datos del cuestionario, vamos a considerar los resultados más referentes de nuestro estudio. Primero se van a mostrar los resultados relacionados con el concepto de accesibilidad cognitiva y su beneficio, después veremos cuántos centros se consideran cognitivamente accesibles y qué cambios han observado en sus alumnos, luego analizaremos el nivel de formación de los docentes, el grado en el que consideran que tienen su aula adaptada y veremos algunos ejemplos de estos, y por último comentaremos las dificultades que nuestra muestra observa en relación a porque la accesibilidad cognitiva no está implantada en todos los centros educativos.

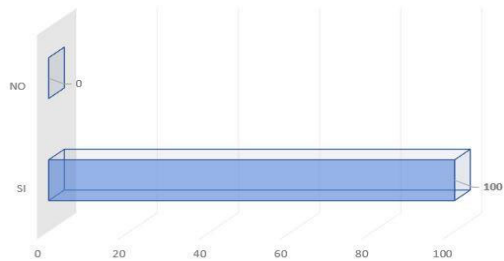
En relación con la pregunta destinada a cuantos profesionales conocen el significado de accesibilidad cognitiva, vemos en el gráfico 1, que 17 de los participantes afirman no conocer el término, mientras que los 83 restantes sí lo conoce. Es importante recalcar que a 5 profesionales de esos 83 les tuvimos que explicar, antes de realizar el cuestionario, el significado del concepto. Estas 5 personas han sido colocadas en el apartado de SI, debido a que no conocían el significante, pero si el significado, una vez explicado.

GRÁFICO 1. *Conocimiento de la accesibilidad cognitiva*



El gráfico 2 hace referencia a la pregunta sobre si se considera la accesibilidad cognitiva un beneficio. Como podemos observar, todos los participantes, incluyendo los 17 que no conocían el significado de este término, han dicho que SI, el 100% de nuestra muestra aseguran que la accesibilidad cognitiva es un beneficio, como podemos contemplar en el gráfico 2.

GRÁFICO 2*. Beneficios de la accesibilidad cognitiva*



Respecto a si las personas que han respondido consideran que su centro es cognitivamente accesible, podemos ver reflejado en el gráfico 3 que el 35% de nuestros participantes afirman tener un centro accesible, de los cuáles 30, han asegurado observar cambios en los alumnos gracias a esa accesibilidad (gráfico 4), siendo la comprensión y la independencia los más observados; mientras que el 65% confirman no tener un centro cognitivamente accesible.

GRÁFICO 3. *Centros cognitivamente accesibles*

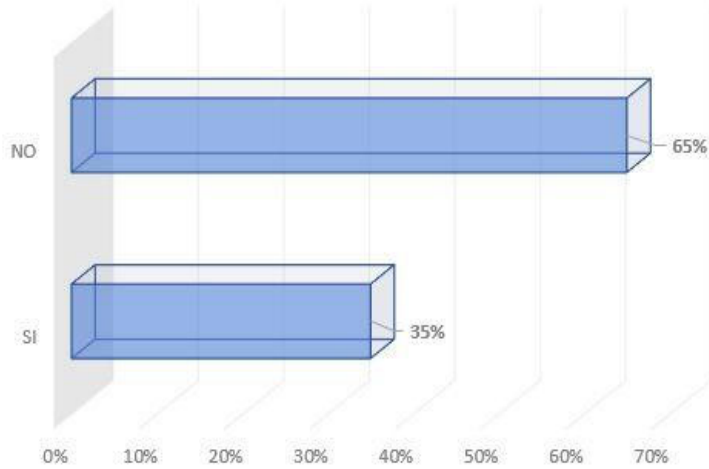


GRÁFICO 4. *Cambios observados en los alumnos*



Respecto la formación que tienen los profesionales de nuestra investigación, la mayoría de ellos (70%), consideran tener una baja formación al respecto (gráfico 5). Para analizar si las aulas de los profesionales de nuestra investigación son o no accesibles cognitivamente, les hemos mandado una escala de estimación de frecuencia, elaborada del 1 al 6, desde la que podemos observar en qué nivel se encuentra cada una,

teniendo en cuenta que 1 es nada y 6 es mucho. La gráfica 6 nos muestra los datos obtenidos, donde distinguimos que no hay demasiada aplicación en las aulas, ya que el 62% contemplan no tener nada, muy pocas cosas o pocas cosas en sus aulas que haga efectiva la accesibilidad cognitiva.

GRÁFICO 5. *Nivel de formación*

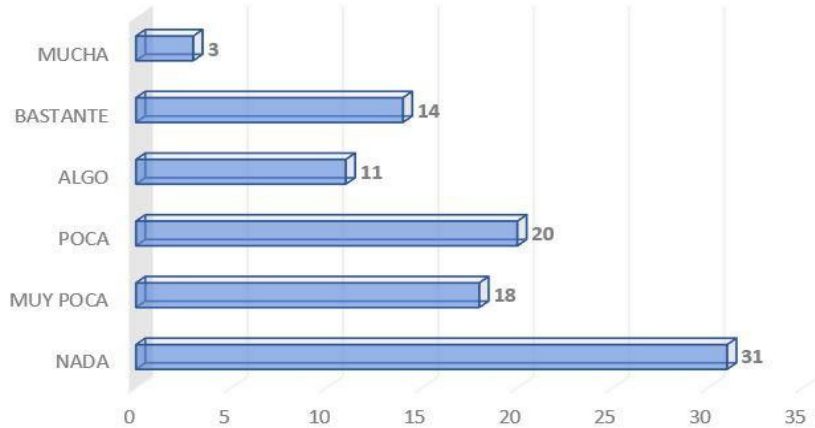
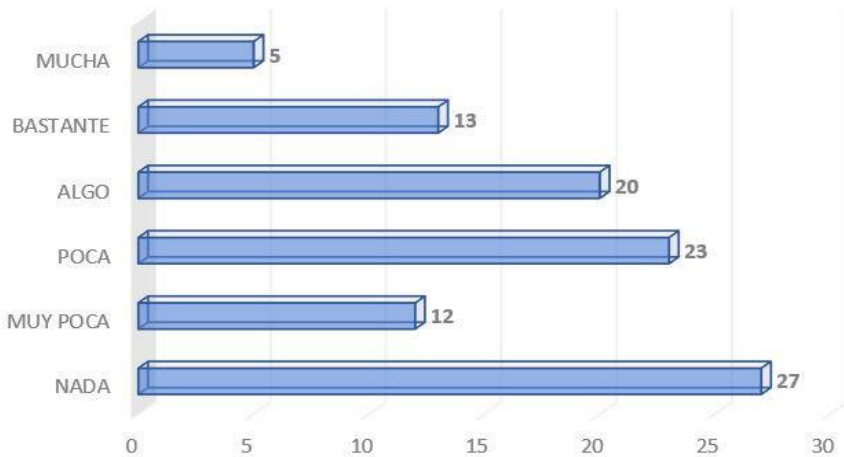


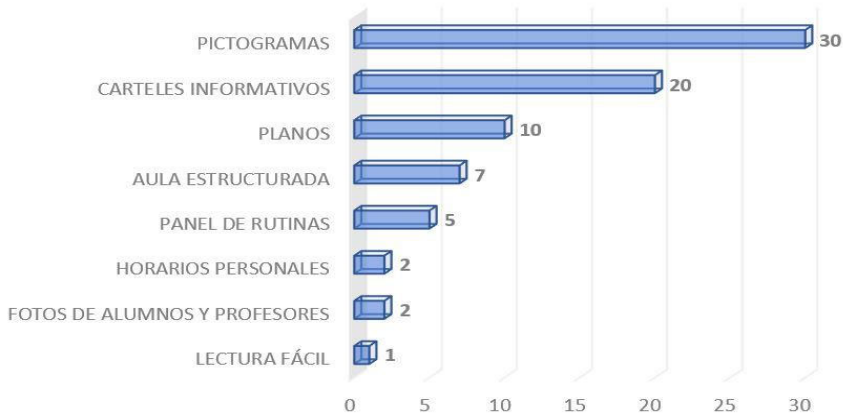
GRÁFICO 6. *Nivel de accesibilidad cognitiva en el aula*



El nivel de formación de los profesionales influirá inevitablemente en el tipo de recursos que apliquen en el aula para que sea cognitivamente

accesible. En el gráfico 7 podemos observar los principales recursos utilizados, siendo los pictogramas el más destacado.

GRÁFICO 7. *Recursos cognitivamente accesibles aplicados en el aula*



Por último, hemos querido analizar con qué dificultades se suelen encontrar o consideran que existen los docentes para que todavía haya poca implementación en las aulas. Como podemos observar en el gráfico 8, la dificultad más destacada es el desconocimiento general, seguida de los pocos recursos que se ofrecen, tanto materiales como personales.

GRÁFICO 8. *Dificultades para aplicar la accesibilidad cognitiva en el aula*



5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La posibilidad de implementar la accesibilidad cognitiva en los centros educativos es parte del camino para llegar a una inclusión escolar plena, y conseguir que todos se beneficien de una igualdad de oportunidades. Asorey, Foz y Vargas (2016) son partidarios y afirman que es un recurso que beneficia a cualquier individuo, con o son dificultades, porque en algún momento de nuestra vida podemos necesitar de ello, tal y como podemos percibir en nuestros resultados, ya que todos los participantes confirman la misma idea.

Las dificultades que se han analizado nos dejan claro que la parte económica no es un obstáculo, puesto que la dificultad radica en otros puntos, como el desconocimiento que hay a nivel general, la poca información que se ofrece sobre esto, las pocas ganas de implicarse por parte de los profesores e incluso, los pocos recursos que se ofrecen desde los centros educativos. Todas las dificultades que se plantean están relacionadas con la falta de información y concienciación, lo que afecta a su adecuada implantación, bien por no distribuir bien los recursos o por no saber cómo ponerlos en práctica. Por lo tanto, se plantea como base fundamental para que esto pueda ponerse en práctica, la necesidad de formar a toda la comunidad educativa sobre accesibilidad cognitiva, para, posteriormente, proporcionar los recursos necesarios para que se pueda implementar en las aulas.

En este sentido, Larraz (2015) y García (2012) nos proponen dos estrategias principales para aplicar la accesibilidad cognitiva en nuestras aulas: lectura fácil y la señalización; los datos obtenidos en nuestra investigación nos indican que solamente una persona aplica la lectura fácil y menos de la mitad utilizan la señalización. Este aspecto, unido a que la mayor parte de los profesionales considera que está en entornos educativos cognitivamente accesibles, nos vuelve a recalcar la falta de formación sobre el propio término y sobre los recursos necesarios para que se pueda llevar a cabo. Estas confusiones terminológicas radican, entre otras cosas, en la novedad de la cuestión; por ello, queda un largo recorrido en el que todos tomen conciencia de esta nueva necesidad, proporcionando investigaciones sobre este tema que nos haga conscientes

del punto en el que nos encontramos y hacia dónde tenemos que dirigirnos.

Otra idea que nos gustaría destacar sobre la importancia de aplicar la accesibilidad cognitiva es la autonomía e independencia como uno de sus principales beneficios (Brusilovsky, 2015). Esto se ve reforzado por los resultados que hemos obtenido ya que los profesionales de nuestra investigación han observado diferentes cambios en sus alumnos, siendo el más destacado, la autonomía que esta accesibilidad les proporciona.

Consideramos que este trabajo puede suponer un punto de partida hacia nuevas experiencias e investigaciones que refuercen la importancia de la accesibilidad cognitiva en el ámbito educativo, tanto desde la formación de los profesionales como desde las estrategias y recursos que se utilizan para que se pueda llevar a cabo; por ello, queremos resaltar como prospectiva de este trabajo, la oportunidad de aplicar la accesibilidad cognitiva en centros educativos tanto desde la formación como la aplicación de estrategias que nos permitan analizar el efecto que tiene en los estudiantes. Asimismo, podemos destacar una serie de limitaciones en esta investigación que es necesario tener en cuenta como la imposibilidad de acceder a las aulas y centros que se consideran cognitivamente accesibles para poder observar el tipo de medidas que se llevan a cabo por la situación de pandemia para comprobar si cumple con las condiciones propuestas por FEVAS Plena Inclusión Euskadi (2018) en relación con la altura de los carteles, los colores a utilizar, etc.

6. REFERENCIAS

Alonso, F. (2002). Libro verde de la accesibilidad en España: diagnóstico de situación y bases para elaborar un plan integral de supresión de barreras. Madrid: IMSERSO.

Aparicio, M., y Martínez, E. (2017). Accesibilidad universal: sentido normativo e implicaciones en la educación y la práctica profesional. Revista española de Discapacidad 5 (I), 25-41.

Aragall, F. (2010). La accesibilidad en los centros educativos. Madrid: Ediciones Cinca.

Arjona, G. (2015). La accesibilidad y el diseño universal entendido por todos. De cómo Stephen Hawking viajó por el espacio. Madrid: La Ciudad Accesible.

Asorey, E., Foz, S., y Vargas, E. (2016). Pictografíar un centro educativo. Aragón: Gobierno de Aragón.

Belinchón, M., Casas, S., Díez, C., y Tamarit, J. (2014). Accesibilidad cognitiva en centros educativos. Madrid: Secretaría General Técnica.

Brusilovsky, B. (2015). Accesibilidad cognitiva, el empoderamieinto de los espacios que hablan a las personas. Sobre ruedas.

Caro, C. (2016). Un reto social: la accesibilidad cognitiva. Recuperado de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5207/Un_reto_social_la_accesibi lidad_cognitiva.pdf?sequence=1

Centro San Rafael. (16 de Julio de 2018). Accesibilidad cognitiva. Obtenido de https://csanrafael.org/accesibilidad-cognitiva/

De Asis, R. (2013). *Sobre la accesibilidad universal*. Conferencia internacional 2008-2013: cinco años de vigencia de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid.

FEVAS (2010). *Accesibilidad cognitiva*. FEVAS Plena inclusión Euskadi, 5-27.

FEVAS Plena Inclusión Euskadi. (2018). *Accesibilidad cognitiva*. Obtenido de http://fevas.org/wp-content/uploads/2018/01/Accesibilidad-cognitiva.-Únete-al-reto.pdf

Gallardo, A. (coord.) (2014). *Accesibilidad cognitiva. Guía de Recomendaciones*. FEAPS: Madrid.

García, L. (15 de Enero de 2018). Hablamos de accesibilidad cognitiva. (C. Autismo, Entrevistador)

García, Ó. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Gómez-Puerta, M., y Lorenzo, G. (2018). El desarrollo de la accesibilidad cognitiva como estrategia para la mejora de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de enseñanza-aprendizaje. International Studies on Law and Education. Recuperado de http://www.femp.es/sites/default/files/introduccion_a_la_accesibilidad_cognitiv a.pdf

Larraz, C. (2015). *Accesibilidad cognitiva*. 12 retos, 12 meses.

Nieves, A., Carreiro, P., y Arcero, M. (2015). *Comprendo mi entorno. Manual de accesibilidad cognitiva para personas con trastorno del espectro del autismo*. Autismo Galicia.

Sanz, A. (2028). Proyecto de adaptación espacios públicos con elementos de accesibilidad cognitiva para personas con autismo (TEA).

Plena Inclusión. (2018). Guía de evaluación de la accesibilidad cognitiva de entornos. Madrid: Plena Inclusión España.

ANEXO 1:

CUESTIONARIO DE LA ACCESIBILIDAD COGNITIVA

1. Nombre del centro educativo.

_____

2. Tipo de centro educativo.

☐ Educación ordinaria
☐ Educación especial

3. Titularidad del centro educativo.

☐ Público
☐ Concertado
☐ Privado

4. ¿Es un centro preferente de Alumnos con Necesidades?

☐ Sí
☐ No

En caso de respuesta afirmativa señala para que NEE (Necesidades Educativas Especiales) es preferente.

_____

5. Función que desempeñas dentro de tu centro educativo.

☐ Maestro especialista PT (Pedagogía Terapéutica)
☐ Maestro especialista AL (Audición y Lenguaje)
☐ Maestro de aula ordinaria
☐ Orientador
☐ Técnico
☐ Otros

6. Nivel educativo que atiendes:

☐ Educación infantil
☐ Educación primaria
☐ Educación secundaria

7. ¿Sabes que es la accesibilidad cognitiva?

☐ Sí
☐ No

En caso afirmativo cómo la definirías.

_____
_____

8. ¿Crees que la accesibilidad cognitiva es beneficiosa?

☐ Si
☐ No

Justifica tu respuesta.

_____
_____

9. ¿Cuáles crees que son las principales dificultades para implantar la accesibilidad cognitiva? Señala varias.

_____
_____

10. ¿Piensas que adaptar un centro educativo mediante la accesibilidad cognitiva, tiene un coste elevado?

☐ Si
☐ No

11. ¿Cuánta formación tienes sobre accesibilidad cognitiva?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6

¿Dónde has adquirido está formación?

_____
_____

12. ¿Cuánta información crees que tiene el profesorado de tu centro sobre accesibilidad cognitiva?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6

13. ¿Conoces algún centro que sea accesiblemente cognitivo?

☐ Si ¿Cuál?
☐ No

14. ¿Piensas que tu centro educativo es accesiblemente cognitivo?

☐ Sí
☐ No

15. Si tu respuesta es afirmativa, ¿has observado cambios en el alumnado?

☐ Sí
☐ No

En caso de respuesta afirmativa indica los cambios que has observado.

_____
_____

16. ¿Tu aula es cognitivamente accesible?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6

Señala varios ejemplos.

_____
_____

17. ¿En qué grado crees que puede ayudar a que los alumnos fomenten su autonomía e independencia a la hora de desplazarse a otra aula, estar en el patio, hacer algún recado…?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6

18. ¿Crees que las pautas que se ofrecen mediante este recurso, los alumnos, las pueden extrapolar a ámbitos diferentes (médicos, casa, parque...)?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6

Justifica tu respuesta.

_____

_____

Para acabar, me gustaría que me dejases tu opinión acerca de la accesibilidad cognitiva.

A BARRERA DIFUSA Y MULTIFORME DEL CAPACITISMO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

FÁBIO BEZERRA DE BRITO
Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la inclusión escolar es más indeterminado, más complejo y más contradictorio de lo que parece ser discutido en la literatura científica y, sobre todo, de lo que parece ser en la legislación y en los documentos de las políticas públicas en educación especial e inclusiva. Uno de los puntos de vista sobrepresentados es el del alumno con deficiencia, en especial en relación a las experiencias vivenciadas en su formación y socialización. Hay un vasto terreno casi inexplorado sobre los efectos de estar, permanecer y estudiar en una escuela de enseñanza común en situaciones de interacción, aprendizaje y constitución de la identidad de niños y adolescentes con deficiencia.

La escuela proporciona un escenario social dinámico que articula situaciones y actividades de enseñanza-aprendizaje y un universo de interacciones interpersonales que producen efectos importantes y significativos en la vida del individuo (Rego, 2003). La socialización es una de las dimensiones extremadamente importantes del cotidiano escolar, que, como tan bien nos recuerda Perrenoud (1994/1995, p. 29, traducción nuestra), está hecho "de todo lo que fundamentalmente interesa a los seres humanos: ser amado, aprobado, encontrar su lugar, ejercer una influencia, diseñar y realizar proyectos, hablar de sí mismo". Es en la convivencia y el intercambio con sus pares donde muchos alumnos confieren sentido y utilidad a sus estudios (Dubet y Martuccelli, 1996/1998).

Sin embargo, el beneficio de las experiencias escolares puede ser perjudicado y, como consecuencia, afectar la interacción social, la autoestima, el aprendizaje y la trayectoria escolar de determinados alumnos. Encuestas diversas han revelado prácticas y relaciones escolares permeadas de conceptos, imaginarios, actitudes y comportamientos prejuiciosos y discriminatorios asociados a uno o más marcadores sociales de la diferencia, relativos a la raza, etnia, sexo/género, clase, deficiencia y orientación sexual, dejando a algunos alumnos con una sensación de humillación, inferioridad y desvalorización, perjudicando su desempeño y pudiendo llevar al fracaso y la evasión escolar.

Mientras datos consistentes de racismo, sexismo y discriminación por orientación sexual continúan siendo analizados (Asinelli-Luz y Cunha, 2011; Benito et ál., 2020; Fialho y Souza, 2019; Camacho, 2001; Cavalleiro, 2005), permanece poco escudriñado y conocido el ángulo del prejuicio con base en la deficiencia y sus efectos en las situaciones de interacción, en el aprendizaje y en la constitución de identidad de niños y adolescentes con deficiencia.

Los relatos del prejuicio contra el alumno con deficiencia en las escuelas brasileñas no son novedad. Amaral, una de las principales estudiosas de la deficiencia en el país, describe "episodios plenos de prejuicios", como:

> "El de la niña ciega que se vio tratada por los compañeritos y la profesora como si también fuera sorda o deficiente mental; el del niño que ni siquiera tenía que hacer las tareas de casa pues, 'pobrecito', era parapléjico; el del niño que, sorprendido copiando, no fue criticado, pues, 'pobrecito', usaba muletas para andar; el de la niña con problemas motores en la cara (debido a la parálisis cerebral), que tenía dificultades para tragar la saliva, que fue aislada en un rincón, porque babeaba y podría contaminar a los compañeros... (1998, p. 27, traducción nuestra)".

Tales acontecimientos, extraídos de lo cotidiano en escuelas comunes de enseñanza regular, preceden el contexto sociohistórico de los años 2000, cuando se verificó en Brasil la consolidación gradual de leyes, políticas y programas gubernamentales de inclusión escolar, un camino fundamentado principalmente en la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (2008), en la

Resolución N° 4 (2009), en el Decreto N° 7.611 (2011) y en la Ley N° 13.146 (2015).

En el período después de la reglamentación de las políticas inclusivistas, ¿el mayor acceso de los alumnos con deficiencia a los bancos escolares, con el consecuente aumento del contacto directo y de las interacciones entre estudiantes con y sin deficiencia, habría reducido el prejuicio de los primeros en relación a los segundos? De acuerdo con Tessaro et ál. (2005, p.113, traducción nuestra), "la mayoría de los alumnos sin necesidades especiales es favorable a la inclusión escolar y posee sentimientos positivos en relación a ese proceso".

En contrapartida, Batista y Enumo (2004) comprobaron el aislamiento social de alumnos con deficiencia intelectual derivado del frecuente rechazo por sus pares sin deficiencia en los primeros años de enseñanza fundamental de una escuela común. La misma visión ofrecida por ese estudio, de niños con deficiencia vagando solos por el patio, sin tener con quién jugar en el recreo o, a veces, asediados por sus compañeros, se hace presente en la narrativa autobiográfica de Víctor Di Marco, un joven artista e intelectual con deficiencia:

> "El primer recuerdo de mi cuerpo me viene de cuando tenía unos seis años. Yo caminaba con la punta de uno de mis pies, lo cual hacía que mi andar pareciera extraño a los demás. En la escuela, los niños me hacían zancadillas para que yo me cayera y me esperaban escondidos entre los pliegues de las paredes para que no los viera. No veía a otros niños con marcador de diferencia, no me veía en nadie y, por así decirlo, ni en mí mismo. Me fue quitado el derecho a la memoria y al reconocimiento; mi cuerpo, mis gestos y mi andar se volvían en aquel lugar en un símbolo de risada. Los únicos recuerdos que acumulé sobre mi imagen eran de comicidad, como si mi cuerpo estuviese ahí a disposición para dar motivo a carcajadas (2020, p. 23, traducción nuestra)".

Este relato personal se encuentra en el libro *Capacitismo: el mito de la capacidad*, en el cual Marco (2020) presenta memorias y reflexiones sobre su recorrido formativo, afirmación de identidad y actuar estético en el campo de las artes visuales, en el cual él se ha destacado con producciones que desnaturalizan, alteran el significado y expanden las representaciones del cuerpo con deficiencia. Para asimilar los complejos significados de experiencias que experimentó, como las situaciones de

prejuicio y discriminación que envuelven su escolarización, Marco ha influenciado discusiones y dado visibilidad al concepto de capacitismo por medio del arte, de las redes sociales y, ahora, de su libro.

El término "capacitismo" es una traducción de la palabra inglesa *ableism*, que surgió en los años 1960 y 1970 entre activistas del movimiento de derechos de las personas con deficiencia en Estados Unidos e Inglaterra, donde pasó a ser usado por estudiosos del campo de los estudios sobre deficiencia (Wolbring, 2012). La traducción al portugués ocurrió a fines de los años 2000 (Pereira, 2008) y, desde entonces, el término pasó a circular cada vez más en el movimiento social y en la academia, siendo hoy en día tanto una categoría nativa como analítica, usada para designar el prejuicio, la desvalorización y la discriminación con base en la deficiencia.

Bajo el prisma del capacitismo, la persona considerada deficiente es vista, percibida y representada como una persona incapaz o menos capaz que una persona sin deficiencia, siendo sujeta a un tratamiento inferior y desigual, sea por parte de personas o instituciones (Campbell, 2009). El fenómeno de capacitismo es complejo y puede manifestarse de varias formas. Se enraíza en presunciones y creencias históricas y socialmente construidas sobre la deficiencia, la persona con deficiencia y el cuerpo capaz. Se ramifica en discursos, prácticas e interacciones que van desde la hostilidad y aversión explícitas hasta actitudes y comportamientos sutiles, ambivalentes, paternalistas y condescendientes, pasando por microagresiones lingüísticas y procesos de deshumanización, subordinación, supresión de la sexualidad y exaltación del heroísmo (Nario-Redmond, 2020).

La meritocracia puede ser una base ideológica para el capacitismo. Hay manifestaciones capacitistas que rebajan o descalifican a las personas con deficiencia, porque ellas serían menos capaces de esforzarse por sí mismas para vencer cualquier obstáculo y ser reconocidas por su mérito. Además, la meritocracia estimula el individualismo y la competencia entre las personas, con base en la idea de "que gane el mejor". Luego, no hay reconocimiento de diferencias y singularidades humanas que tienen derecho a apoyo, soporte y flexibilización específicos en varias situaciones de la vida.

Por más complejo, ambivalente y escurridizo que sea el capacitismo, pesquisas científicas, producciones culturales y relatos personales vienen poniendo al desnudo sus modulaciones en varias esferas de la vida social y personal. A ejemplo de lo que ocurrió en Estados Unidos y el Reino Unido, el uso de un término específico para denominar y combatir las actitudes de prejuicio existentes en la sociedad que descalifican y pueden constreñir el potencial de las personas con deficiencias ya ha empezado a impulsar nuevos abordajes, pesquisas, debates y políticas públicas sobre el tema, incluso en el campo de la educación especial e inclusiva (Pagaime, 2021).

El prejuicio contra la persona con deficiencia en lo cotidiano y en las relaciones escolares es un tema difícil, por varias razones, y todo parece indicar que es menos investigado que otras formas y tipos de prejuicios que aún rondan en la escuela inclusiva en la actualidad y minan el potencial de aprendizaje y las expectativas de socialización de sus estudiantes. Por eso es urgente y necesario enfrentarlo de modo más directo y contundente, trayendo también esa discusión para dentro de los muros de la escuela.

2. OBJETIVOS

Nuestra investigación, todavía en curso, tiene por objetivo central desvelar y comprender las diferentes formas de capacitismo que pueden ocurrir en el ambiente escolar y discutir sus efectos en el aprendizaje, socialización y construcción identitaria del alumno con deficiencia. El foco incide sobre las escuelas públicas brasileñas de enseñanza común y el recorte temporal prioriza datos a partir de la década de 2000, en el contexto histórico de normalización jurídica y actuación de políticas de inclusión escolar.

Preténdese también, a partir de la literatura especializada, mapear y discutir estrategias para desnaturalizar y eliminar el capacitismo que se manifiesta en las relaciones y prácticas escolares, buscando identificar y evaluar los resultados de proyectos e intervenciones que están siendo realizados en Estados Unidos y el Reino Unido para combatir esa barrera actitudinal multiforme y difusa a la inclusión escolar.

3. METODOLOGÍA

La pesquisa consistió en una revisión bibliográfica que apuntó a identificar, en la base de datos de la Scientific Electronic Library Online [Biblioteca Electrónica Científica Online] (SciELO), artículos científicos que contemplaran el punto de vista de personas con deficiencia sobre sus experiencias y/o trayectoria en una o más escuelas brasileñas, con miras a escudriñar en los datos publicados la eventual ocurrencia de manifestaciones capacitistas.

El levantamiento fue realizado entre los meses de marzo y abril de 2021, con base en grupos de palabras-clave, escogidos en consonancia con los objetivos de la pesquisa (ver tabla I). Fueron incluidos sólo los trabajos con datos recogidos directamente de personas con deficiencia por medio de relatos personales, narrativas de historia de vida, entrevistas de historia oral y otros procedimientos metodológicos que permitirán la percepción del fenómeno desde la perspectiva de los propios sujetos.

4. RESULTADOS

Fueron identificados 86 títulos, de los cuales 15 fueron excluidos por duplicidad. Después de la íntegra lectura de los 71 resúmenes y/o trabajos restantes (cuando el resumen no dejaba claro si las pesquisas habían sido realizadas con personas con deficiencia o no), fueron seleccionados sólo 4 artículos que se encajaban en los criterios de inclusión (ver columna 5 de la tabla 1).

TABLA 1. *Artículos encontrados en SciELO según palabras de búsqueda y artículos seleccionados para el estudio*

Palabras clave (en portugués y español)	**Número de artículos encontrados**	**Número de artículos excluidos por citas duplicadas**	**Número de artículos excluidos por falta de pertinencia**	**Artículos seleccionados**
"narrativas" and "deficiência" and "alunos" or "estudantes" ["narrativas" y "deficiencia" y "alumnos" o "estudiantes"]	17	6	11	-
"memórias" and "deficiência" and "alunos" or "estudantes ["memorias" y "deficiencia" y "alumnos" o "estudiantes"]	8	-	8	-
"histórias" and "vida" and "deficiência" and "alunos" or "estudantes" ["historias" y "vida" y "deficiencias" y "alumnos" o "estudiantes"]	15	3	10	Ferreira y Dickman (2015); Glat y Estef (2021)
"história" and "oral" and "deficiência" and "alunos" or "estudantes" ["historia" y "oral" y "deficiencia" y "alumnos" o "estudiantes"]	2	1	1	-
"preconceito" and "deficiência" and "alunos" or "estudantes" ["prejuicio" y "deficiencia" y "alumnos" o "estudiantes"]	32	3	28	Ohl et ál. (2009)
"preconceito" and "deficiência" and "escola" ["prejuicio" y "deficiencia" y "escuela"]	1	1	-	-
"capacitismo" and "escola" ["capacitismo" y "escuela"]	1	-	1	-
"capacitismo" and "inclusão" or "escola" ["capacitismo" e "inclusión" o "escuela"]	10	1	8	Santos et ál. (2020)

Fuente: elaboración propia

Las formas encontradas por los autores de esos artículos para capturar la perspectiva subjetiva de participantes con deficiencia en sus estudios variaron. Dos trabajos recurrieron a entrevistas individuales semiestructuradas. Ohl et ál. (2009) entrevistaron a tres jóvenes adultos, con edades entre 18 y 22 años, de ambos sexos, siendo uno con parálisis cerebral, uno con deficiencia motora, y uno con deficiencia visual. Todos asistían o habían asistido a escuelas inclusivas. Santos et ál. (2020) entrevistaron a nueve adolescentes con deficiencia física, siendo ocho niñas y un niño, con edades entre 14 y 18 años, residentes en Río de Janeiro y en Juiz de Fora, Minas Gerais. Las escuelas frecuentadas no son identificadas, pero la faja etaria de los entrevistados indica que pueden ser denominados como Jóvenes Nativos en la Pedagogía de Orientación Inclusiva (JNPOI), o sea, "estudiantes que ya nacieron inseridos en la era de la pedagogía de orientación inclusiva" (Azevedo et ál., 2020, p. 3, traducción nuestra).

A su vez, el estudio de Ferreira y Dickman (2015) se basa en pesquisas desarrolladas con el uso de los procedimientos metodológicos de la historia oral de vida y de la historia oral temática. Así fueron elaboradas narrativas de estudiantes ciegos que estaban cursando y / o habían egresado de la Enseñanza Media y rendido el Exame Nacional do Ensino Médio [Examen Nacional de Enseñanza Media] (ENEM). Los autores no aclararon la naturaleza de las instituciones de enseñanza frecuentadas, si especial o común.

El trabajo de Glat y Estef (2021) es el que envuelve la mayor cantidad de sujetos. Las autoras adoptaron el método de la Historia de Vida para hacer entrevistas abiertas con treinta jóvenes adultos con deficiencia intelectual, con edades entre 17 y 52 años, de ambos sexos, y habitantes de los estados de Amazonas y Río de Janeiro. En general, los entrevistados pasaron por diversas instituciones en el transcurso de escolarización, siendo minoritario el grupo que sólo asistió a escuelas de enseñanza común.

Los resultados de los estudios seleccionados convergieron hacia evidenciar zonas sombrías en el escenario escolar que oscurecen los derechos de aprendizaje y el ambiente socializador del estudiante con deficiencia. Ferreira y Dickman (2015), por ejemplo, relatan diversas

situaciones de enseñanza-aprendizaje de la disciplina de Física en las salas de clases de Enseñanza Media, en las cuales las singularidades de los alumnos ciegos son completamente ignoradas por los profesores, sobre todo el acceso a la descripción de figuras, gráficos y diagramas. En las memorias sobre el ENEM, las entrevistas muestran que barreras de accesibilidad y de actitud continúan interponiéndose entre los estudiantes ciegos y sus logros educacionales, como se observa en lo dicho en narrativas que revelan "la falta de preparación de los lectores, más allá del prejuicio en relación a los estudiantes ciegos" (Ferreira y Dickman, 2015, p.255, traducción nuestra).

Glat y Estef (2021, p.166, traducción nuestra) son categóricas al afirmar, con base en las entrevistas realizadas, que los alumnos con deficiencia intelectual, "cuando insertos en espacios de escolarización llamados inclusivos, por lo general sufren estigmas, discriminación y descrédito sobre sus condiciones de interacción educacional y social". De acuerdo con las autoras, éste es el entrelazado, en las escuelas comunes, de exclusión social, privación de derechos y desconsideración de tiempos, ritmos y singularidades de aprendizaje del estudiante con deficiencia intelectual, que hace que muchos de ellos tengan su escolarización truncada, a punto de redundar en fracaso escolar, pudiendo ocurrir entonces su regreso a la institución especializada.

El estudio de Ohl et al. (2009) apunta al prejuicio y una forma no confrontativa de lidiar con él, desarrollada por muchos alumnos con deficiencia en el ambiente escolar. De acuerdo con las autoras, ellas verificaron "cuánto las trayectorias de las personas con deficiencias están cargadas de vivencias prejuiciosas, pero, sobre todo, cómo estas personas lo encaran de manera comprensiva, en la tentativa de superarlo" (Ohl et ál., 2009, p. 249, traducción nuestra). Santos et ál. (2020, p. 8, traducción nuestra) también relatan interacciones en la escuela marcadas por "estereotipos y bajas expectativas" en relación a alumnos con deficiencia física.

Por lo tanto, los datos ofrecidos por los artículos permiten revelar manifestaciones capacitistas en la escuela a partir de la perspectiva del alumno con deficiencia. El capacitismo se reproduce y se manifiesta tanto en las relaciones interpersonales como en las prácticas

institucionales. Los estudios comprueban también la ambigüedad del capacitismo escolar, que asume formas condescendientes y paternalistas, pero también hostiles y segregadoras.

5. DISCUSIÓN

La presunción capacitista de que el alumno con deficiencia no es intelectualmente capaz de aprender es extremadamente dañina. Dicha presunción conduce a actitudes y comportamientos de profesores y compañeros que pueden privar al estudiante con deficiencia del acceso al mismo currículo que sus pares (Hehir, 2002). También conduce a prácticas de desinversión pedagógica, cuando los docentes abdican de su compromiso con la calidad del trabajo dirigido al alumno con deficiencia, dejándolo ocioso en la sala de clases u ocupando su tiempo con actividades elementales desvinculadas de los objetivos de aprendizaje y ajenas al contenido del ramo.

En la mayoría de las veces eso ocurre porque todavía se considera que esos alumnos están en la escuela sólo para socializar, servir de ejemplo y poder recibir ayuda solidaria de sus compañeros y profesores. La naturalización del capacitismo en el ambiente escolar hace que sus efectos excluyentes no sean "percibidos y ni siquiera cuestionados. En otras palabras, es común que la capacidad de estudiantes con deficiencia sea subestimada por la escuela". (Pagaime, 2021, p. 6, traducción nuestra)

Ferreira y Dickman (2015) corroboran esta perspectiva, apuntando a la desvalorización y baja expectativa por parte de profesores en relación a alumnos ciegos, como si la carencia de visión implicara la imposibilidad de aprendizaje. Ya sean estas concepciones más o menos conscientes, ellas pueden engendrar situaciones de negligencia pedagógica, como la descrita por uno de los entrevistados, que ofrece una interpretación plausible de una motivación, por detrás de ese tipo de omisión: "dejar al alumno sentado por ahí, sin nada que hacer, esperando que pase la hora, o en la sala de clases, es facilitar las cosas para que pueda pasar de año" (Ferreira y Dickman, 2015, p. 252, traducción nuestra).

El estereotipo de que el alumno con deficiencia no aprende puede influir fuertemente en las expectativas y acciones de los profesores

(Nario-Redmond, 2020). Una vez presupuesta su incapacidad de hacer un ejercicio o rendir una prueba, las singularidades de los procesos de aprendizaje del alumno con deficiencia pueden ser completamente ignoradas, lo que de facto hace que no logre realizar las actividades propuestas, confirmándose una profecía autorrealizada por su profesor y que, muchas veces, disocia el desempeño del alumno del pensar y actuar del docente. Es lo que se percibe, por ejemplo, en ese trecho de la declaración de un alumno ciego que busca el diálogo con una profesora que parece no concebirlo como un sujeto capaz de aprender: "[...] le dije a la profesora de portugués cuyas pruebas y ejercicios vienen llenos de grabados, figuras […]: "Profesora, ¿cómo voy a interpretar algo que no estoy viendo?" (Ferreira y Dickman, 2015, p. 254, traducción nuestra).

La pesquisa de Glat y Estef (2021) basada en historias de vida que recuperan las vivencias escolares de estudiantes con deficiencia intelectual llegó a una conclusión semejante en cuanto a los efectos nocivos de la desviación marcada por el prejuicio. Es así que las autoras afirman que:

> […] está todavía bastante arraigado el prejuicio de los profesores, que se manifiesta en la baja expectativa académica en relación a esos alumnos. Esta actitud docente de discriminación es sentida por ellos, aumentando su baja estima y minusvalía, factores que afectan y dificultan aún más su aprendizaje. (Glat y Estef, 2021, p. 165, traducción nuestra).

Una de las formas más sutiles del capacitismo es que disimula sus contornos benevolentes y paternalistas. Así, el alumno con deficiencia es privado de ciertas actividades de aprendizaje y socialización características del cotidiano escolar, supuestamente para su propio bien y seguridad. Los adolescentes con deficiencia física entrevistados por Santos et ál. (2020) practican deportes fuera de la escuela, pero a veces son excluidos de las clases de educación física, como revela el alumno Paulo: "[...] Muchas veces ellos [los profesores] dudan que yo logre hacerlo..". (Santos et ál., 2020, p. 8, traducción nuestra).

Existe, sin embargo, el otro lado de la sutileza, y los datos de los estudios seleccionados permiten descubrir el capacitismo virulento y hostil, sin camuflaje. Asimismo, se evidencia el uso de lenguaje

discriminatorio para rebajar, ironizar y ridiculizar al alumno con deficiencia. Ohl et ál. (2009, p. 248, traducción nuestra) relata que "un testigo con deficiencia contó que era blanco de chistes entre los compañeros". El bullying colectivo aparece también en la declaración de Allan, registrado por Glat y Estef (2021, p. 165, traducción nuestra): "Tenía cuatro contra mí cuando era del grupo, yo no les gustaba, […] eran malos conmigo, llamándome enfermo, loco".

Las formas más explícitas y hostiles de capacitismo no se restringen a las relaciones interpersonales entre alumnos, sino que pueden derivar de decisiones de los gestores escolares, lo que da forma a un capacitismo institucional, sellado por la escuela, como verificado en esta declaración de un alumno con deficiencia física:

> "Que contó que en los recreos era obligado a permanecer en la sala de clases, debido a la dificultad para bajar las escaleras hasta el patio y, aun ante ese hecho, ningún otro alumno estaba autorizado a permanecer en la sala para hacerle compañía. 'Al principio dejaban que un amigo se quedara conmigo, ¿no? Pero después dijeron que ya no podía y me quedaba solo, porque hasta que yo bajara todas las escaleras, ya era hora de volver a la sala'. (Ohl et ál., 2009, p. 248, traducción nuestra)".

Por lo tanto, el análisis del material bibliográfico aportó datos de concepciones y actitudes en la escuela que desvalorizan, limitan la participación y afectan la escolarización de los alumnos con deficiencias de variadas formas, pudiendo causar trastornos en la salud mental, en la construcción identitaria, en el aprendizaje y en los logros educacionales. Estas concepciones y actitudes pueden y deben ser denominadas como capacitismo, un fenómeno complejo y multifacético que opera tanto a nivel psicológico (en las relaciones interpersonales e intergrupales) como sociológico (en sus manifestaciones estructurales e institucionales, por ejemplo).

La presente investigación fue desarrollada con foco en el capacitismo. Sin embargo, como se sabe, en el contexto escolar y su entorno, hay otros marcadores sociales de prejuicio y discriminación. La deficiencia y uno o más de esos marcadores pueden sobreponerse en procesos de intersección. Estas condiciones pueden resultar en gran estigmatización

y en diversas desventajas sociales que pueden resultar en repetición, evasión y otros indicadores de fracaso escolar en la educación básica.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Se puede verificar, por medio de los artículos seleccionados, la presencia multiforme del capacitismo en el contexto de las escuelas de enseñanza común brasileñas aún después de la consolidación de las políticas de inclusión escolar en el país. Nuevas etapas de pesquisa darán continuidad a un levantamiento de producciones académicas sobre el tema, incluyendo libros, tesis y disertaciones, apuntando a revelar más dimensiones, capas y aspectos de manifestaciones capacitistas en la escuela.

Es necesario reconocer la existencia del capacitismo en la escuela, para comprenderlo y enfrentarlo mejor. El prejuicio contra el alumno con deficiencia a veces no es agresivo o violento, sino camuflado, ambiguo, benevolente, y de esa manera puede pasar desapercibido. Como alerta Pagaime (2021, p. 7, traducción nuestra), "el capacitismo puede ser tan sutil y estar tan naturalizado en nuestra práctica, que se hace necesaria una mirada atenta para identificarlo y una postura activa para desarmarlo".

Uno de los propósitos fundamentales en la educación de niños y adolescentes es problematizar y desarmar los diferentes tipos de prejuicio. La discusión con toda la comunidad escolar es un paso importante, pues, a pesar de no siempre ser notados cotidianamente, los efectos de los discursos y acciones capacitistas pueden comprometer fuertemente experiencias y trayectorias escolares.

Se espera que, después del reconocimiento de este problema social, sean dados otros pasos. La formación de profesores y administradores, el empoderamiento de alumnos con deficiencia, y la movilización y articulación de acciones pedagógicas de combate al capacitismo, son ejemplos de iniciativas que pueden contribuir para derribar esta barrera a la inclusión, asegurando protagonismo de actuación y perspectiva de las personas con deficiencia en este proceso.

7. REFERENCIAS

Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação [Sobre cocodrilos y avestruces, hablando de diferencias físicas, prejuicios y su superación]. En J. G. Aquino (Ed.), *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas* [Diferencias y prejuicio en la escuela: alternativas teóricas y prácticas] (pp. 11-30). Summus.

Asinelli-Luz, A. y Cunha, J. M. (2011). Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008 [Percepciones sobre la discriminación homofóbica entre concluyentes de la Enseñanza Media en Brasil entre 2004 y 2008]. *Educar em Revista*, 39, 87-102. https://bit.ly/2SL5ofS

Azevedo, K. R., Cerqueira, T. C. S. y Coelho, C. M. M. (2020) Igualdade, independentemente do que seja diferente: representações sociais sobre inclusão de jovens com deficiência intelectual [Igualdad, independientemente de lo que sea diferente: representaciones sociales sobre inclusión de jóvenes con deficiencia intelectual]. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, e193928. https://bit.ly/3gMJbpz

Batista, M. W. y Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros [Inclusión escolar y deficiencia mental: análisis de la interacción social entre compañeros]. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111. https://bit.ly/3gJNMc7

Bento, N. M. de J., Xavier, N. R. y Sarat, M. (2020). Escola e infância: a transfobia rememorada [Escuela e infancia: la transfobia rememorada]. *Cad. Pagu*, n. 59, e205911. https://bit.ly/3xzRTyw

Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes [La sutileza de los rostros de la violencia en las prácticas escolares de adolescentes]. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 27 (1), 123-140. https://bit.ly/3vHRuIE

Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness* [Contornos del capacitismo: la producción de discapacidad y la discriminación contra los discapacitados]. Palgrave Macmillan.

Cavalleiro, E. dos S. (2005). Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo [Discriminación racial y pluralismo en escuelas públicas de la ciudad de São Paulo]. En Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Antirracista. Caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03* [Educación Antirracista. Caminos abiertos por la Ley Federal n° 10.639/03] (pp. 65-104). Ministério da Educação. https://bit.ly/3gCfCZ3

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 [Decreto N° 7611, de 17 de noviembre de 2011] (Brasil). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências [Dispone sobre la educación especial, la atención educacional especializada y ofrece otras providencias]. https://bit.ly/3gJZYd9

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar* (Trad. E. G. Kieffer). Losada. (Trabajo original publicado en 1996).

Ferreira, A. C. y Dickman, A. G. (2015). História oral: um método para investigar o ensino de física para estudantes cegos [Historia oral: un método para investigar la enseñanza de Física a estudiantes ciegos]. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(2), 245-258. https://bit.ly/3gJjWVb

Fialho, L. M. F. y Sousa, F. G. A. de. (2019). Feminismo e machismo na escola: desafios para a educação contemporânea [Feminismo y machismo en la escuela: desafíos para la educación contemporánea]. *Educação*, 8(1), 51–58. https://bit.ly/2THkNxT

Glat, R. y Estef, S. (2021). Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual [Experiencias y vivencias de escolarización de alumnos con deficiencia intelectual]. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 157-170. https://bit.ly/3gCXY7E

Hehir, T. (2002). Eliminating Ableism in Education [Eliminando el Capacitismo en la Educación]. *Harvard Educational Review*, 72(1), 1-33. https://bit.ly/3gIiOlO

Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 [Ley n° 13146, de 06 de julio de 2015] (Brasil). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) [Instituye la Ley Brasileña de Inclusión de Personas con Deficiencia (Estatuto de la Persona con Deficiencia)]. https://bit.ly/3qnc2Wd

Marco, V. D. (2020). *Capacitismo: o mito da capacidade* [Capacitismo: el mito de la capacidad]. Letramento.

Nario-Redmond, M. R. (2020). *Ableism*. *The causes and consequences of disability prejudice* [Capacitismo: las causas y consecuencias del prejuicio a la discapacidad]. Wiley Blackwell.

Ohl, N. G., Angelucci, C. B., Nicolau, A. M. y Honda, C. (2009). Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência [Escolarización y prejuicio: memorias de jóvenes con y sin deficiencia]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 243-250. https://bit.ly/3wIg7qc

Pagaime, A. (2021). Capacitismo: fundamentos históricos, sociais e políticos [Capacitismo: fundamentos históricos, sociales y políticos]. En K. M. O. Kumada, M. M. Souza y A. Pagaime (Eds.), *Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva* [Fundamentos históricos, filosóficos y pedagógicos de la Educación Especial e Inclusiva] (pp. 1-9). UFABC.

Pereira, A. M. B. A. (2008). *Viagem ao Interior da Sombra: deficiência, doenças crônicas e invisibilidade numa sociedade capacitista* [Viaje al Interior de la Sombra: deficiencia, enfermedades crónicas e invisibilidad en una sociedad discriminatoria de los discapacitados]. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra].

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* [Oficio del alumno y sentido del trabajo escolar] (Trad. J. Ferreira). Porto Editora. (Trabajo original publicado en 1994).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva], de janeiro de 2008 (Brasil). https://bit.ly/3q9p1up

Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades* [Memorias de escuela: cultura escolar y constitución de singularidades]. Vozes.

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 [Resolución N° 4, de 2 de octubre de 2009] (Brasil). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial [Instituye Directrices Operacionales para la Atención Educacional Especializada en la Educación Básica, modalidad Educación Especial]. https://bit.ly/3gG2Ybt

Santos, T. V., Moreira, M. C. N. y Gomes, R. (2020). "Eu esqueço que sou deficiente": interações e sociabilidade de adolescentes com deficiência física que praticam esportes ["Yo olvido que soy deficiente": interacciones y sociabilidad de adolescentes con deficiencia física que practican deportes]. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(2): 1-12. https://bit.ly/3wUG5qJ

Tessaro, N. S., Waricoda, A. S., Rosa, A. P. B. y Bolonheis, R. C. (2005). Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais [Inclusión escolar: visión de alumnos sin necesidades educativas especiales]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1),105-116. https://bit.ly/35Gl8DP

Wolbring, G. (2012). Expanding ableism: taking down the ghettoization of impact of Disability studies scholars [Capacitismo en expansión: derribando la guetoización del impacto de los estudiosos de los estudios sobre discapacidad]. *Societies*, 2(3), 75-83. https://bit.ly/3wUavcg

Capítulo 82

LA DANZA EN LA ESCUELA: CONTRA LA DESIGUALDAD Y EN PRO DE LA TRANSVERSALIDAD

CLAUDIA LÓPEZ MAQUIEIRA
UAM-URJC

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX y comienzos del XXI se ha ido dotando de carácter curricular a las enseñanzas artísticas, bien en el último tramo de Secundaria (en el caso de diversos países de Latinoamérica), bien en el Bachillerato español. En España, el bachillerato de artes, planteado por la Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE), consiguió desde la Ley Orgánica 2/2006 (LOE) una formulación definitiva en dos itinerarios (Artes plásticas, Imagen y Diseño, y Artes escénicas, Música y Danza). La Tabla de Equivalencias de los países acogidos al Convenio Andrés Bello (2019) señala una equiparación efectiva entre los países participantes.

Se pretendía diseñar un modelo curricular artístico con el fin de que los estudiantes interesados no se vieran obligados a duplicar sus esfuerzos, compaginando los estudios normativos con los de arte, desarrollados estos últimos en diversos espacios (en el caso de la danza, en conservatorios, escuelas de los Ayuntamientos o todo tipo de academias privadas). Sin embargo, el modelo en cuanto a la danza ha resultado muy incompleto en España, puesto que el estudiante solo con esta formación no puede iniciar con garantías un Grado Universitario de Danza o un grado Superior de esta disciplina en un conservatorio.

Sin duda, gran parte de este fracaso se debe a la escasa importancia que se da a la danza en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (ESO) en nuestro país, como se pondrá de manifiesto en la primera parte de este trabajo. La segunda parte irá dirigida al planteamiento de

un proyecto de danza en la asignatura de Educación Física (EF) para 3º de la ESO.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Ante la realidad que se acaba de esbozar brevemente, nuestra hipótesis es la siguiente: "si la danza tuviera en la escuela el espacio que le corresponde, la situación podría mejorar". Para demostrar esta hipótesis, nos proponemos tres objetivos:

- 1) determinar las causas del escaso o nulo espacio que se concede a esta disciplina en Primaria y ESO;
- 2) desmantelar estos motivos, haciendo ver que la danza presenta componentes que la hacen esencial para afrontar las nuevas estrategias metodológicas que persiguen la transversalidad entre materias y departamentos;
- 3) realizar una propuesta docente transversal que parta de la inclusión del contenido de danza en la situación motriz de Actividades Artístico-Expresivas (AAE) de 3º de la ESO, dentro de la asignatura de Educación Física (EF).

El primer objetivo se abordará en la primera parte de nuestra contribución (§ 4), mientras que los otros dos se tratarán en la segunda parte (§ 5).

3. METODOLOGÍA

El primer objetivo se planteará mediante la revisión y análisis de la bibliografía correspondiente al problema, sus causas y sus posibles soluciones. Para afrontar los otros dos objetivos se hará una propuesta siguiendo la metodología del estilo docente Actitudinal y la estrategia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que se explicarán más pormenorizadamente en la propuesta concreta defendida en § 5.

4. DANZA Y ESCUELA

4.1. Espacio de la danza en el currículo de Primaria y ESO. Posibilidad y realidad.

Comencemos por revisar el papel curricular que se otorga a la danza en la escuela primaria y en la ESO en el sistema educativo español, fundamentalmente en esta última, en la que se enmarcará nuestra propuesta innovadora.

La Ley Orgánica 8/2013 o LOMCE (y se supone que, igualmente, lo hará el desarrollo normativo de la Ley Orgánica 3/2020 o LOMLOE) concede a la danza un espacio específico en las asignaturas de EF y Educación Musical en Primaria, y de EF y Música en la ESO. En concreto, en 3º de ESO la danza cubre la situación motriz 5 de las AAE, integradas en la materia de EF.

Pues bien, la realidad es que en muchos centros el profesorado de EF no utiliza el espacio, ya de por sí reducido, que la ley concede para abordar el contenido de danza; en algunos, ni siquiera se aborda la situación motriz de AAE, por lo que, aunque la danza está presente en la programación de la asignatura, está ausente del aula y del gimnasio. Esto ocurre a pesar de las muchas ventajas que la práctica de la danza aporta, entre las cuales se pueden citar las siguientes: se integra perfectamente en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del currículo de EF (Ortiz, 2015); de su impartición se derivan beneficios directos para el desarrollo emocional del individuo y para su crecimiento integral (Castañer, 2002; Ferreira, 2008); mediante ella se fomenta la capacidad de improvisación y, por ello, la creatividad del individuo (Laban, 2004; Maschat, 2001); potencia la adquisición de valores y habilidades sociales (Gil *et al*, 2012), por medio de la expresión y la comunicación no verbal (Santiago, 2004); con su aporte se desarrollan varias de las inteligencias descritas por Gardner (2001); desde la danza se puede atender a la diversidad de una forma efectiva, puesto que fomenta la igualdad y la inclusión (Rodríguez y Miraflores, 2018), al tiempo que es un marco idóneo para prevenir o paliar ciertas necesidades educativas (Sánchez *et al*, 2011; González y Solís, 2012; Vega, 2015); su práctica relaja la competitividad que el alumnado

mantiene en otras tareas de esta y otras disciplinas (Haselbach, citada por Maschat, 2001)…

Sin duda, la explicación de esta realidad poco edificante no es solo una, y la bibliografía apunta, fundamentalmente, a dos causas.

Por un lado, tradicionalmente, se ha considerado que en la asignatura de EF el interés de alumnos y alumnas no es el mismo (Cerezo y Casanova, 2004), a la vez que, con frecuencia, se ha perseguido más el interés de ellos que de ellas, según denuncian ciertos trabajos (López Villar, 2011). Frente a esta opinión, la bibliografía actual (Piedra, 2010) tiende a la eliminación de los estereotipos que hacen de los deportes colectivos un espacio más masculino y de la danza un espacio exclusivamente femenino. La bibliografía "concienciada" apuesta por las actividades colaborativas frente a las competitivas, y las neutras frente a las asignadas tradicionalmente a un género. También insiste en que las buenas prácticas coeducativas en EF consisten tanto en dar cabida a contenidos tradicionalmente postergados (Fort i Marrugat, 2015) como en adaptar las normas en ciertos deportes (Rodríguez y Miraflores, 2018).

Pero, alternativamente, desde finales de los 90, la bibliografía apunta a otros posibles motivos de la desatención de la danza por parte del profesorado de EF: el escaso número de mujeres que estudia esta disciplina (Carballo, 2010, citado en López Villar, 2011) y la necesidad de una formación específica para abordar este contenido, formación que con frecuencia no posee el profesorado de EF (García Ruso, 1997 y 2002). En esta última causa se sigue insistiendo en trabajos muy recientes (Troya y Cuellar, 2013; Conesa y Angosto, 2017).

Pasamos a revisar a modo de ejemplo los dos últimos, puesto que se trata en ambos de experiencias de índole cuantitativa que nos permiten evaluar el alcance del problema. Troya y Cuéllar (2013) indagan sobre la realidad de la práctica educativa de la danza en la Comunidad Autónoma de Canarias a través de una encuesta en la que participan docentes de Primaria y ESO. Por su parte, Conesa y Angosto (2017) lo hacen sobre una muestra de profesores de ESO y de Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Murcia. En la primera investigación, el profesorado reconoce una falta absoluta de compromiso para llevar al aula este

contenido, aunque entiende la necesidad de impulsar un cambio; al mismo tiempo, justifica la situación porque su formación en este aspecto es escasa. En el trabajo de Conesa y Angosto (2017) se concluye que solo un bajo porcentaje del profesorado encuestado imparte todos las situaciones motrices recogidas en la ley, bien por falta de tiempo bien por falta de cualificación; aun así, se observa una diferencia en el cumplimiento de la programación dependiendo del sexo y de la experiencia docente: las profesoras afirman dedicar en todos los cursos más sesiones a la situación motriz de AAE que sus homólogos masculinos; en general, los docentes que tienen una experiencia media (entre 10 y 20 años) dedican más tiempo a este contenido que los de menos y los de más experiencia docente. En ambos estudios se reclama más cursos de formación, creación de asignaturas específicas en las universidades y más recursos en los centros para poder afrontar con garantías el contenido de danza.

4.2. Revisión de estudios sobre la situación en las aulas y su posible corrección.

En la línea de la solución a este problema, han surgido en las últimas fechas trabajos que demuestran desde un punto de vista cualitativo o cuantitativo que las experiencias de danza reportan buenos resultados en Primaria y ESO, tanto por la potenciación de la creatividad como por su importancia en la adquisición de valores y en el fomento de la motivación del alumnado. Los trabajos de las últimas fechas giran en torno a propuestas específicas de Unidades Didácticas (UDs) de danza o de Expresión Corporal integradas en las asignaturas de EF (y, alternativamente, de Formación Musical o Música).

Este tipo de trabajos abundan en Educación Primaria (Pérez-Castro y Urdampilleta, 2012; Carrillo, 2015), en extraescolares (Sebire *et al*, 2013), en proyectos de talleres fuera del ámbito curricular (Gil *et al*, 2012; González y Solís, 2012) y/o en grupos con necesidades educativas especiales (Vega, 2015; Acebes y Carabias-Galindo, 2016), pero son más escasos en la ESO, por lo que me referiré más específicamente a alguno de ellos, puesto que en este marco se va a mover también nuestra propuesta..

La falta de estudios concretos de tipo experimental sobre los beneficios de la danza en el currículo de ESO hace que tengamos que recurrir a trabajos más amplios, de Expresión Corporal, aunque queda claro desde Laban (2004 y 2006) que la danza educativa es inseparable de esta.

Así, Rubio y Ramírez (2012) ponen de manifiesto las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una UD de Expresión Corporal llevada a cabo en un grupo de 4º de la ESO, de un nivel social medio-bajo (50% de casos de inmigración), en un IES de Carabanchel (Madrid). A partir del análisis observacional de los datos, se extraen las principales actitudes, pensamientos y sensaciones tanto del alumnado como del docente, y se buscan las interrelaciones entre los diarios de ambos (que apuntan temas como la inseguridad, la dirección de propuestas, la comunicación, la organización de la clase, la creación de grupos). La conclusión fundamental es que se produce una mejora progresiva en todos estos aspectos tanto en el caso del docente como en el de su alumnado.

Asimismo, desde una perspectiva cuantitativa, ofrecen sus resultados los trabajos de Armada *et al* (2013), Ruiz-Ariza *et al* (2018) y González *et al* (2019). Todos ellos utilizan la técnica pretest-postest sobre un grupo experimental (a veces con grupo control) sobre el que se practica la intervención educativa. La fiabilidad del instrumento utilizado, normalmente un cuestionario, suele comprobarse con la prueba Alpha de Cronbach, y al análisis de datos se le suele aplicar la T de Students dependiente, la rotación Barimax, el factor ANOVA o la correlación de Pearson para observar la significatividad de las diferencias entre los resultados obtenidos en el pretest y en el postest.

El primer estudio, desarrollado sobre 62 estudiantes (n=62) de 3º de ESO de un instituto de Córdoba, de situación económica media-baja, con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, pretende demostrar que la Expresión Corporal es una herramienta útil para la inclusión del alumnado en desventaja social, dado que las dimensiones que se ponen en juego en ella (expresiva, comunicativa, creativa y estética) facilitan el desarrollo personal y la cooperación.

Los instrumentos utilizados para medir la variable de inclusión son dos: un test de Escala de Inclusión Social del Alumnado Excluido (EISAE), cuya fiabilidad se comprueba con la prueba Alpha de Cronbach, y un grupo de discusión. El método seguido fue el siguiente: se pasó el EISAE como pretest antes de comenzar el plan formativo de Expresión Corporal; a continuación, se puso en práctica el plan formativo; posteriormente, se realizó el visionado de la coreografía final y se realizó un grupo de discusión sobre los beneficios del trabajo cooperativo llevado a cabo, sobre la mejora de las relaciones interpersonales, sobre el nivel de inclusión…; por último, se pasó el mismo test como postest.

En el análisis de datos del pretest-postest se aplicó una T de Students dependiente para observar la significatividad de las diferencias entre los resultados obtenidos en el pretest y en el postest. Se concluyó que, aunque no hay diferencias significativas entre las valoraciones aportadas en ambos tests, al comparar las medias en cada ítem sí las hay. En cuanto a los datos recogidos en el debate, se señaló una satisfacción general respecto a la mejora de las relaciones (confianza, compañerismo, pertenencia al grupo). Los autores concluyen que, de cara al futuro y a la garantía de los resultados a largo plazo, convendría hacer este tipo de experiencias más extensas en el tiempo e incorporar a todos los agentes educativos.

En una línea parecida, pero con el propósito de conocer la opinión del alumnado de la ESO sobre el empleo de la Expresión Corporal y la danza en la asignatura de Música realizan su trabajo Ruiz-Ariza *et al* (2018). En la experiencia participó alumnado de ESO de 20 centros de Andalucía, entre 12 y 15 años (51,9% de niñas y 48,1% de niños), con un reparto equilibrado entre centros urbanos y rurales, elegidos según criterios de accesibilidad y representatividad. La muestra inicial es de 2.017 estudiantes.

El instrumento utilizado es un cuestionario *ad hoc* sobre Expresión Corporal y el aprendizaje de la música en ESO, constituido por 6 categorías de ítems (motivación hacia la práctica de la Expresión Corporal, la actitud, el aprendizaje, la metodología, la organización y la evaluación), realizado por profesores de instituto y de universidad de las materias de

EF, Expresión Corporal y Música, con mayor número de los primeros (EF).

Se consideraron variables dependientes las medias alcanzadas en los tres factores del cuestionario (aprendizaje de la música, relación con los compañeros y motivación hacia la música) y el ítem "Me gusta realizar Expresión Corporal durante la clase de Música" y, como variables independientes, la edad, el sexo y la pregunta "Me gusta la asignatura de Música". El proceso se desarrolló en dos días: en el primero se registraron con báscula digital los parámetros antropométricos (peso y altura) de los participantes y en el segundo se realizó el cuestionario.

El análisis de datos se realizó con arreglo a los principios estadísticos mediante la aplicación de la rotación Barimax. Para garantizar los resultados, se aplicó a la variable de edad el factor ANOVA; a la de sexo y el gusto por la Música, la T de Student.

Los resultados más relevantes de la investigación tuvieron tanto un alcance general como específico. De forma general, el 81,9% de los participantes afirmó no realizar Expresión Corporal y danza en la asignatura de Música (lo que viene a coincidir con el bajo uso de la situación motriz de AAE en EF), mientras que el 70,9% de las chicas y el 51,6% de los chicos estaban a favor de la introducción de este contenido en dicha materia. De forma específica, según las variables de edad, sexo y gusto por la música, los resultados fueron los siguientes: según aumentaba la edad, disminuía la utilización de la Expresión Corporal y la motivación hacia la música asociada a su práctica; las chicas arrojaban puntuaciones significativamente más altas que los chicos en los tres factores (aprendizaje de la música, relación con los compañeros y motivación hacia la música); los adolescentes a los que les gustaba más la música mantenían mejor su aprendizaje al emplear la Expresión Corporal, y presentaban mejor relación con los compañeros y mayor motivación hacia la materia.

En fecha muy reciente, González *et al* (2019) se han propuesto mejorar el uso de las habilidades sociales, el desarrollo emocional y el sentido del humor por medio de un programa que se basa en la actividad física, el teatro y la danza, con una participación 34 estudiantes (n=34) de 3º

ESO, de entre 14 y 17 años, de dos centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), utilizando como criterios de inclusión la edad de los participantes, la idoneidad de los horarios y la accesibilidad a la muestra.Se eligió una clase por centro (N=34 en cada centro); cada clase se dividió aleatoriamente en una parte experimental (n= 17 en cada centro) y otra control (n=17 en cada centro), de forma que los participantes, tanto del grupo experimental como del grupo control de ambos centros, no se conocían inicialmente.

Como instrumento para medir las variables dependientes, se utilizaron tres tests, que se pasaron antes y después del tratamiento: test para medir la inteligencia emocional percibida (versión española del Trait Meta-mood Escale); test para medir el sentido del humor (versión española de Multidimensional Humor Sense Escale); y test para medir el comportamiento prosocial (versión española del Prosocial Reasoning Objective Measure). El método seguido consistió en la cumplimentación de los pretest por ambos grupos (una sesión de 55' en la tutoría semanal), una intervención sobre las variables en el grupo experimental y, finalmente, cumplimentación de los postest por parte de los dos grupos (una sesión de 55' en la tutoría semanal). El tratamiento se redujo, dada la complejidad de los grupos, a la realización de 3 sesiones en la hora semanal de tutoría, de 55' de duración: la primera dedicada a la actividad física, la segunda a la danza y la tercera al teatro.

Se practicó el análisis estadístico con una T de Students. También se realizó la correlación de Pearson entre las variables objeto de estudio. Las conclusiones a las que llegó el estudio son las siguientes: mientras que se apreciaron solo cambios significativos entre pretest y postest en el grupo experimental; los resultados no fueron positivos por igual en todas las dimensiones, sino que fueron más favorables en la mejora de la inteligencia emocional y del comportamiento prosocial y no tanto en el sentido del humor.

Así pues, la bibliografía revisada indica que el camino a seguir es la formulación de trabajos similares, fundamentalmente de tipo experimental, en los que se perfilen instrumentos de medición claros y haya una intervención de danza sobre una determinada población, en la idea de que su práctica sirve para mejorar el desarrollo personal y social de

los sujetos y, en definitiva, para contribuir al desarrollo integral de la persona.

Por supuesto, somos conscientes de que los resultados siempre están a expensas de dos *hándicaps* (las experiencias son muy breves y no se comprueba la "persistencia" de los resultados en el tiempo). Aun contando con ello, los datos aportados por la bibliografía deberían repercutir en que la presencia de las AAE (y, en concreto, de la danza) en la programación de EF fuera real y continuada desde Primaria a la ESO.

5. UNA SOLUCIÓN DESDE LA TRANSVERSALIDAD

Siguiendo esta línea, presentamos un proyecto interdisciplinar desde la práctica de la danza en EF, que la autora de este trabajo formuló al Departamento de EF de un instituto de la Zona Norte de la CAM y que sirvió de base para la realización de su Trabajo Fin de Máster en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, realizado en la Universidad Autónoma de Madrid.

A pesar del interés suscitado en el Departamento y en el centro, el proyecto no pudo llevarse a la práctica debido al período de confinamiento sufrido desde marzo de 2020, ya que su realización estaba prevista para el segundo período de prácticas de la autora (abril-mayo). Esta es la causa de que no se haya podido realizar un estudio cuantitativo, que estaba previsto en la propuesta inicial y que habría consistido, básicamente, en la formulación de un cuestionario sobre los beneficios de la transversalidad para el profesorado y otro para el alumnado, pasados como pretest y postest a ambos agentes educativos implicados en el proyecto, antes y después del abordaje del mismo. Este estudio cuantitativo, que se llevará a cabo en cuanto las condiciones docentes lo permitan, se atendrá a los principios de los estudios experimentales comentados en el apartado anterior.

El proyecto presentado por la autora de este trabajo al Departamento de EF pretendía activar el contenido de danza en la situación motriz 5 del currículo de esta disciplina, a la vez que se proponía contribuir con el resultado final del mismo a amenizar una visita programada para el alumnado de 3º de la ESO al Castillo de Manzanares el Real. En la

reunión de Departamento, la proponente comentó el interés de basar las sesiones de danza en el estilo docente Actitudinal (Pérez-Pueyo *et al*, 2012), estilo que contempla en su estructura de sesión las siguientes actividades: de arranque (en pequeños grupos, como sustituto del calentamiento tradicional, para captar la atención del alumnado a la hora de explicar los contenidos de la sesión o recordar los de sesiones anteriores, a la vez que se pretende crear un clima de trabajo agradable); actividades corporales intencionadas (cubren la parte central de la sesión y precisan de una buena planificación previa, aunque pueden estar sometidas a modificaciones en función de las necesidades del alumnado), realizadas en agrupamientos creados por afinidad, que deben ir aumentando en número de miembros hasta trabajar con un único grupo-clase, salvo en la preparación de la coreografía final; y reflexión y comentarios finales, en donde el o la docente escucha las sensaciones, sugerencias, opiniones y valoraciones del alumnado. El objetivo del estilo Actitudinal es que el alumnado trabaje de manera activa, planteando, implementando y evaluando proyectos que tienen aplicación en el mundo real (Martí *et al*, 2010).

En dicha reunión, la autora también propuso la posibilidad de aplicar la estrategia del ABP, implicando en el mismo a otras materias, con el objetivo de realizar "un producto final", tal como exige esta estrategia, al que se contribuyera desde distintos Departamentos.

Tras el visto bueno del Departamento, se elevó a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) del centro el proyecto, titulado "Caballeros, príncipes y princesas", con la idea de que se unieran a él otras asignaturas de 3º de la ESO. En la siguiente CCP, se unieron al mismo otras 4 asignaturas: Música, Comunicación Audiovisual, Imagen y Expresión (optativa de 3º), Lengua Castellana y Literatura, y Geografía e Historia. El proyecto interdisciplinar que se propuso llevar a cabo perseguía la transversalidad horizontal, es decir, una coordinación total entre las mencionadas asignaturas de 3º de la ESO, relacionando los aprendizajes específicos vinculados con la época de la Baja Edad Media (fundamentalmente, siglo XV), para que el alumnado, durante el periodo de duración del proyecto, pudiera transferir conocimientos de una

asignatura a otra, con la finalidad de diseñar en cada materia un producto final relacionado con esta época.

El proyecto "Caballeros, príncipes y princesas" contaba con un objetivo general compartido por las 5 asignaturas que intervendrían en el mismo: identificar y aplicar las características históricas, literarias, artísticas y culturales de la Baja Edad Media con el fin de recrear una festividad en el tiempo de ocio de la época. Se proponía trabajar este objetivo desde cada asignatura, intentando que la colaboración entre ellas fuera muy estrecha y que, en la medida de lo posible, el trabajo en una se pudiera visualizar también en otras.

La parte correspondiente a EF seguiría los contenidos, objetivos, estándares de aprendizaje, sistemas de evaluación y atención a la diversidad diseñados por el departamento. A través de las 12 sesiones que se asignaban al proyecto, los estudiantes, por grupos, aprenderían diversas danzas medievales y cada grupo presentaría la elegida por él en la visita al castillo, prevista para el 11 de mayo de 2020. Las 9 primeras sesiones llevarían por título un ideal caballeresco (valor, defensa, fe, humildad, justicia, generosidad, templanza, lealtad y nobleza); como títulos para las sesiones 10 y 11 se utilizarían las expresiones italianas para desear suerte In bocca al lupo ("en boca del lobo") y Crepi il lupo ("muere el lobo"), de cara a los últimos ensayos previos a la representación coreográfica. Por último, la sesión 12 llevaría el mismo nombre que el proyecto, "Caballeros, príncipes y princesas".

En las 5 primeras, se aprenderían danzas típicas de ese período histórico, como el *branle*, el *saltarello*, el *tresque*, la *basse danse* y la *tarantella*; dichas sesiones se desarrollarían en el gimnasio o en los exteriores, aprovechando para esto el buen tiempo y con la idea de que el alumnado se acostumbrara a la actuación en exterior, puesto que la representación del producto final tendría lugar en un espacio abierto. En las sesiones 6 a 11 tendría lugar la formación de los grupos, la selección de la danza por cada uno de ellos, los ensayos por grupos y la confección del vestuario y adornos por parte de los integrantes (confección que se apoyaría en los recreos con la ayuda del o de la docente de Comunicación Audiovisual, Imagen y Expresión). La sesión 12 correspondería a

la representación del producto final por parte de cada grupo en las inmediaciones del Castillo de Manzanares.

Esta sesión final se distribuiría a lo largo de todo el día, conforme a un programa acordado de antemano.

Por la mañana, se seguiría el siguiente horario:

a. Salida desde el centro educativo a las 8:10h para llegar al castillo a las 8:30.

b. Comienzo del evento a las 9:00h, con la exposición de los productos finales de Geografía e Historia, que servirían para contextualizar la fiesta en la Edad Media. En esta asignatura el alumnado, en grupos, haría una presentación de aproximadamente 10' en la que contaría un hecho importante del siglo XV en España (Guerra Civil por la sucesión de la corona, toma de Granada por los Reyes Católicos, expulsión de los judíos, descubrimiento de América, etc.); la presentación consistiría en un *power point* o un *prezzi*, y cada estudiante contaría con una tablet cedida por el centro para seguir la presentación.

c. A las11:00h tendría lugar la visita guiada dentro del castillo, que comenzó a erigirse, sobre uno anterior, a partir del siglo XV.

d. A las 12:30h daría comienzo en la explanada exterior del castillo la presentación del producto final de la asignatura de EF, en colaboración estrecha con la de Música. El alumnado ha debido crear una danza medieval por grupos, escogiendo cualquiera de las estudiadas en clase y aplicando los pasos trabajados (o, de forma alternativa, combinando diferentes pasos de algunas de las danzas aprendidas), siguiendo en esta creación los principios fijados por García Ruso (1997) y García Sánchez *et al* (2011), en los que no nos detenemos específicamente por formar parte de otra materia. Cada grupo representaría su danza teniendo como fondo escenográfico el castillo. La asignatura de Música habría contribuido con la

preparación de la melodía, grabada previamente y reproducida por instrumentos elegidos y tocados por los propios estudiantes (y, alternativamente, con la preparación de un canto). La música se reproduciría en los altavoces que llevaría a ese efecto el profesorado de ambas asignaturas. Por su parte, como ya se ha indicado, la optativa de Comunicación Audiovisual, Imagen y Expresión habría contribuido con la preparación de los trajes, peinados y complementos utilizados en la época. Además, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, aunque tendría un espacio concreto en las actividades de la tarde, habría podido contribuir en algunas danzas con la incorporación a la música de coplas de Jorge Manrique o de serranillas del Marqués de Santillana.

En el programa de la tarde, tras el descanso oportuno, la sesión se reanudaría, de acuerdo con el siguiente horario:

e. A las 16:00h se expondrían de una forma más concreta los productos finales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, en cuyo marco el alumnado, también en grupos, leería y/o interpretaría poemas de la Baja Edad Media, fundamentalmente de los siglos XIV y XV (Jorge Manrique, Marqués de Santillana…), fragmentos de prosa de Don Juan Manuel y su *Conde Lucanor*, y pasajes de *La Celestina*.

f. A las 17:30h se presentarían los productos finales de la asignatura de Comunicación Audiovisual, Imagen y Expresión, en cuyo marco los estudiantes, en grupos, habrían fabricado objetos de cerámica que simularían a los de la Edad Media.

Con el proceso seguido, se habrían completado en la asignatura de EF las cuatro fases que, según Pérez Gómez (2012) y Trujillo (2012), supone la implantación del ABP: fase de activación, de investigación, de desarrollo y de difusión.

La primera fase habría comenzado en la primera sesión, en la que se procedería a visualizar un vídeo de una danza medieval, proponer el proyecto como reto y explicar los pasos de su desarrollo, haciendo

especial hincapié en el producto final que debe producirse. Esta fase se desarrollaría en las 5 primeras sesiones, a través de las cuales se prepararía al alumnado para enfrentarse al reto propuesto. Es una fase en la que debe primar la motivación y el interés del alumnado, de forma que este sea capaz de crear un aprendizaje óptimo. Durante las sesiones relacionadas con esta fase, los estudiantes aprenderían diferentes pasos, movimientos y formaciones coreográficas de diversas danzas medievales para que puedan ir adquiriendo diversos aprendizajes que, más adelante, tendrán que poner en práctica. Al acabar esta fase, es extremadamente importante que el alumnado sea consciente de todo lo que necesita saber para poder pasar a la fase de investigación.

La segunda fase se solapa con la primera puesto que, aunque los alumnos y alumnas comiencen a realizar la investigación de cara a su producto final, no deben dejar de seguir adquiriendo nuevos aprendizajes. La fase de investigación abarcaría una semana (2 sesiones), en la que, distribuidos en los grupos de trabajo asignados para la coreografía final, deben comunicarse, debatir, poner en común y colaborar para decidir qué tipo de danza quieren representar en su producto final.

A partir de la sesión 6, se empezaría con la fase de realización o desarrollo. El alumnado, en grupos, comenzaría a preparar el producto final de la coreografía medieval a partir de lo aprendido en las sesiones anteriores. Aunque el o la docente actúe de guía sobre el desarrollo de los productos intermedios que le vayan mostrando los estudiantes o sobre las pautas que hay que trabajar en cada sesión, es el grupo el que debe tomar las decisiones oportunas para el montaje coreográfico (qué pasos introducir, cuánto tiempo musical se destinará a cada paso, cómo serán los entrepasos que unen un paso con otro, cómo van a ser las formaciones coreográficas, cómo va a ser el desplazamiento para llegar a la formación, etc.). El objetivo de esta fase es que el grupo, en consenso, pruebe diferentes combinaciones que puedan ser mejorables gracias al *feedback* que aporte el profesorado.

Por último, la última sesión correspondería a la fase de difusión, que coincide con la visita al Castillo de Manzanares el Real. En ella, cada grupo representaría su producto final ante el resto de compañeros y

compañeras, lo que, sin lugar a dudas, aumentará el compromiso del grupo con la tarea.

En el vídeo que presentamos a continuación, se puede comprobar el producto final consistente en la ejecución de un *branle* (https://bit.ly/3g3RYDm). Como el proyecto no pudo llevarse a cabo por los motivos ya explicados anteriormente, el resultado tiene diferencias importantes sobre lo que sería el producto final del proyecto, que dependería de forma absoluta de los estudiantes implicados y su profesorado. Las divergencias son las siguientes:

a. El grupo de bailarines, aunque todos ellos estudiantes de instituto, de edades comprendidas entre los 14 y 17 años, pertenecen a la escuela *Tododanza* en la que imparte docencia la autora de este trabajo; la preparación del *branle* en este caso, en el que hay una formación dancística previa (aunque no en danzas medievales), llevó tan solo una hora de tiempo, al margen de la grabación;

b. La música reproducida, que en el proyecto real estaría instrumentalizada por los propios estudiantes de 3º de ESO (correspondiendo a la aportación de la asignatura de Música), en este caso ha dependido de la especialista en dramaturgia musical y diseño de espacio sonoro Irene Maquieira, y el especialista en percusión José F. Ramos;

c. La entonación musical de la serranilla del Marqués de Santillana ("La vaquera de Morana", según la edición de Pérez Priego, 1983) y su introducción en música, que en el proyecto dependería del grupo (correspondiendo a la aportación de las asignaturas de Música y de Lengua y Literatura), se ha llevado a cabo por parte de Javier López, que carece de formación musical específica;

d. El vestuario y complementos de la escenificación, que dependerían en el proyecto de la propia asignatura de EF y de la optativa de Comunicación Audiovisual, Imagen y Expresión, han sido aportados por los propios intérpretes.

6. CONCLUSIONES

La puesta en práctica de un proyecto como el que se presenta supone ventajas para todos los agentes educativos implicados: para el estudiante, que entenderá el significado de la transferencia de conocimientos de una asignatura a otra; para el profesorado, que trabajará aprendizajes específicos de su materia propuestos por el currículo, en un proyecto transversal con otros departamentos; para las familias, que seguirán con interés el desarrollo del proyecto, otorgándole relevancia social; incluso para el centro educativo en su totalidad.

Con experiencias de este tipo, además de progresar todos en la transversalidad, se ayudará a desterrar el viejo mito de que "la danza es cosa de chicas", al tiempo que, en el caso de la EF, se contribuirá a dar cabida a todas las situaciones motrices del currículo en un marco de igualdad de oportunidades.

7. BIBLIOGRAFÍA

Acebes, A. y Carabias-Galindo, D. (2016). El alumnado de primaria con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH): la Musicoterapia como herramienta integradora dentro del contexto del aula de música. *Revista Electrónica de LEEME*, *38*, 1-16. https://bit.ly/3fJGhmm

Armada, J.M., González, I. y Montávez, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *24*, 107-112. https://bit.ly/34HFXOL

Castañer, M. (2001). *El potencial creativo de la danza y de la expresión corporal*. Creación integral. https://bit.ly/3i9XJSG

Castañer, M. (2002). *Expresión corporal y danza*. Inde.

Cerezo, M.T. y Casanova, P.F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2*(1), 97-112. https://bit.ly/3z336Jd

Conesa, E. y Angosto, S. (2017). La Expresión Corporal y danza en la Educación Física de Secundaria y Bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 17*(2). https://bit.ly/3yYQiU9

Convenio Andrés Bello (2019). https://bit.ly/3uKVKqt

Ferreira, M. (2008). La educación artística y su incidencia en la transversalidad y calidad de ejecución. *Educación Física–Chile*, *267*, 9-15. https://bit.ly/3pgev3S

Fort i Marrugat, O. (2015). Cuando danza y género comparten escenario. *AusArt Journal for Research in Art*, *3*(1), 54-65. https://bit.ly/3g4Klg1

García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Inde.

García Ruso, H.M. (2002). La danza en la escuela y la formación de los profesores. *Contextos educativos*, *5*, 173-184. https://bit.ly/2Riog58

García Sánchez, I., Pérez Ordás, R. y Calvo, A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *20*, 33-36. https://bit.ly/3imy8ps

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.

Gil, P., Gutiérrez, E.C. y Madrid, P. (2012). Incremento de las habilidades sociales a través de la expresión corporal: la experiencia en clases de iniciación al baile. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *12*(2), 83-88. https://bit.ly/3ic0lPW

González, J., Cayuela, D. y López-Mora, C. (2019). Prosocialidad, Educación Física e Inteligencia Emocional en la Escuela. *Journal of Sport and Health Research 11*(1), 17-32. https://bit.ly/3ibKj8N

González, V.B. y Solís, P. (2012). Taller de música y danza: Expresión Corporal en un centro de apoyo a la integración de personas con discapacidad intelectual. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, *14*, 52-59. https://bit.ly/2SW9ams

Laban, R. (1948/2004). *Danza Educativa moderna*. Paidós.

Laban, R. (1950/2006). *El dominio del movimiento*. Fundamentos.

Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE). https://bit.ly/34LIs2k

Ley Orgánica 2/2006 (LOE). https://bit.ly/3vQTSxE

Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE). https://bit.ly/2RoX8BG

Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). https://bit.ly/3piPnts

López Villar, C. (2011). Una propuesta para la coeducación desde el deporte y la danza. *Tándem*, *37*, 78-91. https://bit.ly/3x0m01P

Maschat, V. (2001). Música y danza para desarrollar la expresión creativa del niño. En N.M. Oriol de Alarcón (dir.) y J. Atance (aut.) *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (pp. 57-62). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Marqués de Santillana (1983). *Obra completa I*. Ed. M.A. Pérez Priego. Alhambra. https://bit.ly/34JSQrv

Martí, J.A., Heydrich, M. Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT 46*(158), 11-21. https://bit.ly/2SXSPxl

Ortiz, M. M. (2015). La danza en la enseñanza obligatoria. En J. L. Chinchilla y A.M. Díaz (coords.). *Danza, Educación e investigación. Pasado y presente*, (pp. 15-34). Ediciones Aljibe.

Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Pérez-Castro, J. y Urdampilleta, A. (2012). Expresión Corporal y danza dentro de la Educación Física en las escuelas: propuesta de una unidad didáctica. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, *167*, 1-13. https://bit.ly/2TIVgEJ

Pérez-Pueyo, A. (coord.), Hortigüela, D., Hernando, A., Casado, O.M., Heras, C., Herrán, I., Vega, D., Conteno, L. y Revilla, J.D. (2012). *Acrobacias en la ESO: Montaje final*. Actitudes Profesionales S.L. https://bit.ly/3cf6Gqa

Piedra, J. (2010). El profesorado de Educación Física como Agente en la Coeducación: Actitudes y Buenas Prácticas para la Construcción de Género en la Escuela. [Tesis doctoral. Universidad de Sevilla]. https://bit.ly/3cgZ71V

Rodríguez, L. y Miraflores, E. (2018) Propuesta de igualdad de género en Educación Física: adaptaciones de las normas en fútbol. *Retos*, *33*, 293-297. https://bit.ly/2S0g4XO

Rubio, A. y Ramirez, E. (2012) Experiencia de aplicación de la Expresión Corporal en la Educación Física en un grupo de Secundaria. *Alto rendimiento*. Universidad de Granada. https://bit.ly/3gaKHl6

Ruiz-Ariza, A., García-Carvajal, E., Marín-López, J., Sánchez-López, M.V. y Martínez-López, E.J. (2018). Expresión corporal y aprendizaje de la Música en Educación Secundaria. Diferencias y relaciones según la edad, sexo, y gusto por la Música. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(2), 547-561. https://bit.ly/2S5FJy0

Sánchez, A., Bautista, K.J. y Rodríguez, V.A. (2011). *La danza como herramienta de resiliencia en la inclusión social en personas con discapacidad motora*. Proyecto de Grado. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá. https://bit.ly/3iePF2Z

Santiago, P. (2004). *Expresión corporal y Comunicación. Teoría y Práctica de un programa.* Amarú.

Sebire, S.J., McNeill, J., Pool, L., Haase, A., Powell, J., y Jago, R. (2013). Designing extra-curriculardance programs: UK physical education and dance teachers perspectives. *Open Journal of Preventive Medicine*, *3*(1), 111-117. https://bit.ly/2Rp2JIc

Troya, Y. y Cuellar, M.J. (2013). Formación docente y tratamiento de la danza en Canarias: evaluación desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *24*, 165-170. https://bit.ly/3uOYyTm

Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Catarata.

Vega, A. (2015). *La danza como herramienta para la integración y el aprendizaje integral del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en Educación Física*. Proyecto de innovación educativa. Universidad de Segovia. https://bit.ly/2RjXfyd

TRAYECTORIAS LABORALES, DISCRIMINACIÓN E INSERCIÓN SOCIAL. EL CASO DE LOS ANTIGUOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN BIZKAIA

MIKEL BARBA DEL HORNO
Universidad del País vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este texto es presentar los resultados de una investigación que tiene como objetivo describir las trayectorias laborales y la inclusión social del colectivo de antiguos menores extranjeros no acompañados de Bizkaia. Las migraciones de los conocidos como Menores Extranjeros No Acompañados (MENAs) se inician en Europa a mediados de la década de los noventa y se caracterizan por la llegada de inmigrantes menores de edad, fundamentalmente africanos, sin acompañamiento de adultos. El fenómeno MENA se inicia en España y en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) en los años 90 y llega a su máxima expresión en los últimos años de la primera década del 2000. Con la crisis económica que se inicia en 2008 se da una tendencia al estancamiento o a la reducción y, en el momento anterior a la crisis de la COVID-19, la recuperación económica dio lugar a un nuevo repunte de llegadas.

Los MENAs son un colectivo que sufre uno de los estigmas más extremos entre los colectivos de inmigrantes. Por un lado, pertenecen al colectivo marroquí, un colectivo que sufre en España un estigma muy negativo que lo relaciona con la violencia, la delincuencia, las agresiones sexuales, etc. (Cea D'Ancona y Ochando González, 2012). El marroquí es, también, el colectivo inmigrante peor valorado en el País Vasco (Ikuspegi, 2013). Por otro lado, en el caso de los jóvenes, a los

elementos de este estigma se le suma la imagen de conflicto y violencia asociada a los centros de menores (Barba del Horno, 2016).

Cuando cumplen la mayoría de edad los jóvenes marroquíes siguen arrastrando el estigma negativo que portaban como menores y, además, se enfrentan a problemas nuevos derivados del fin de la etapa de protección. Pasan de una situación en la que tienen reconocidos algunos derechos específicos como menores, a otra situación en la que su situación de desamparo jurídico y su carencia de derechos es mayor incluso que en caso de los extranjeros de mayor edad. Veremos que la situación de muchos de los jóvenes marroquíes se caracteriza por el desamparo: dificultades de acceso al empleo, la vivienda, las ayudas sociales y los permisos de residencia y trabajo, además de unas redes sociales débiles que no tienen capacidad en muchos casos de garantizar un sustento mínimo. Estas circunstancias van a situar a estos jóvenes en una posición de vulnerabilidad extrema.

Desde el punto de vista metodológico el principal instrumento de recogida de información ha sido la elaboración de entrevistas en profundidad realizadas en el período 2011-2014, en plena crisis económica. Se han realizado 25 entrevistas a jóvenes marroquíes residentes en Bizkaia, mayores de edad, pero que han estado acogidos en los centros de menores de la provincia en los años previos a la realización del estudio. En el momento de realizar las entrevistas, los jóvenes entrevistados eran usuarios de programas de emancipación de la Diputación Foral de Bizkaia y se encontraban en un proceso de inserción social tutelado por educadores sociales. Se ha entrevistado también a profesionales y miembros de asociaciones que tienen relación con el colectivo: educadores/as, responsables de centros y asociaciones, profesores/as de enseñanza reglada, representantes de organizaciones islámicas, etc.

2. SEGREGACIÓN Y EXCLUSIÓN EN EL MERCADO LABORAL

Como han apuntado Castles y Miller la configuración del mercado de trabajo es un elemento central en los procesos de creación y definición de las minorías étnicas (Cachón Rodríguez, 2009). El acceso a

segmentos precarios del mercado laboral o el desempleo son circunstancias que contribuyen a activar otros factores de exclusión que caracterizan a las minorías: impedimentos legales, estatus de residencia inseguros, segregación residencial, bajas perspectivas educativas y racismo. Como han apuntado Thisse, Wasmer y Zenou, las desigualdades laborales, residenciales y escolares se refuerzan y dan lugar a la constitución de grupos sociales excluidos y estigmatizados (Cachón 2009, 32).

El acceso de los jóvenes marroquíes al mercado de trabajo se produce preferentemente en un segmento secundario con unas condiciones laborales más precarias y centrado en unos pocos sectores. En la fase de expansión anterior a la crisis económica iniciada en 2008, se produce un crecimiento especialmente de los sectores que emplean mano de obra extranjera (hostelería, construcción, servicio a hogares, comercio o industria manufacturera) lo que va a constituir un foco de atracción de trabajadores extranjeros hacia el mercado laboral español (Elias, 2011, p. 21).

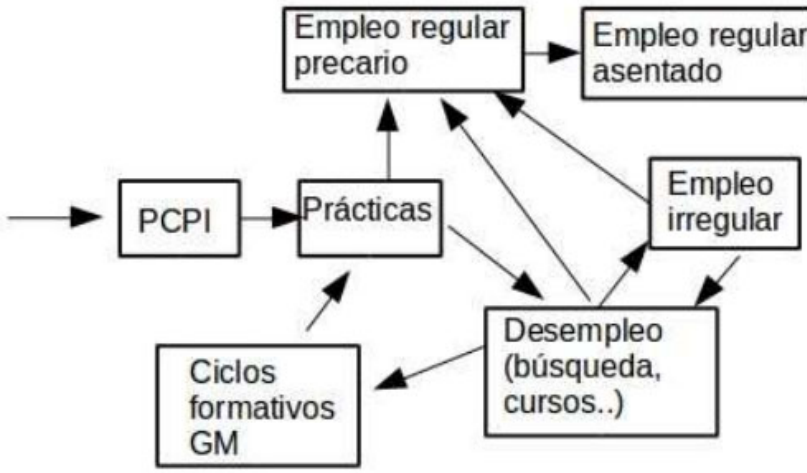
Esto era así especialmente antes de la crisis, cuando el nivel de aceptabilidad de los empleos de la población autóctona había ascendido debido al bajo desempleo y existían multitud de puestos de trabajo vacantes que los autóctonos no estaban dispuestos a aceptar. En este contexto, la inmigración estimula el crecimiento económico al llenar los huecos que los autóctonos dejan en el mercado laboral y no supone una competencia para la mano de obra autóctona. La tasa de paro de los extranjeros en este periodo es relativamente baja y se sitúa en torno al 10% (Elias 2011, 25). Sin embargo, los problemas de acceso al mercado la laboral de los extranjeros se han hecho patentes a partir del estallido de la crisis de 2008 que en España tiene un efecto devastador en el sector de la construcción, uno de los sectores en el que, directa o indirectamente, más han sido empleados los inmigrantes en general y los marroquíes en particular. Siendo el empleo el elemento más importante que permite hacer frente a la vulnerabilidad, el aumento del desempleo ha traído como consecuencia también un aumento en la vulnerabilidad de los jóvenes inmigrantes.

2.1. Trayectorias laborales de los jóvenes inmigrantes en Bizkaia

Cuando los menores tutelados cumplen la mayoría de edad es habitual que no hayan completado todavía su formación -en la mayoría de los casos un PCPI de dos años de duración con prácticas en el segundo año. La realización de este tipo de estudios con prácticas en empresas es la vía más habitual de acceso de los jóvenes marroquíes al mercado de trabajo. Dado el estigma que sufren estos jóvenes, es relativamente más sencillo que sean contratados en empresas con las que hayan mantenido un contacto a través de las prácticas o empresas que ya están habituadas a trabajar con menores de este colectivo. En el siguiente esquema se representan las posibles trayectorias laborales de acceso al empleo de los jóvenes inmigrantes. Se sitúa como punto de partida el PCPI por ser los estudios reglados en los que los menores suelen ser matriculados durante su estancia en los centros de acogida. Tras el paso obligado por las prácticas del PCPI los jóvenes se enfrentan a dos posibles situaciones; o bien se les hace un contrato laboral en prácticas en el centro de trabajo donde han realizado las prácticas formativas o bien pasa a situación de desempleo. El contrato de prácticas supondría la obtención de un contrato laboral en precario, con poca estabilidad y unas condiciones laborales más desventajosas para el trabajador que las de un contrato laboral normal, lo cual supone una ventaja para la empresa que contrata.

La otra posibilidad supondría pasar a una situación de desempleo. En este punto algunos jóvenes, una minoría, tienen la opción, siempre que hayan obtenido el graduado escolar durante su paso por los PCPI, de iniciar un Ciclo Formativo de Grado Medio. Dadas las dificultades en el manejo del castellano y su tarde incorporación al sistema educativo esta suele ser una vía minoritaria por la que optan aquellos jóvenes que han tenido éxito en su paso por el PCPI y que tienen un buen manejo del castellano, las matemáticas etc. La situación de desempleo no supone un fin de la formación. Los jóvenes inmigrantes desempleados se inscriben en cursos de formación no reglada organizados por las agencias de empleo que, en algunos casos, pueden permitirles acceder a prácticas y ser contratados en alguna empresa.

FIGURA 2. *Posibles trayectorias laborales de los jóvenes marroquíes*



Fuente: Elaboración propia

Aunque la vía preferente para conseguir un empleo regular es a través de las prácticas que se hacen en los PCPI y en los cursos no reglados, existen también otras vías alternativas que son especialmente importantes para aquellos que no consiguen colocarse después de completar las prácticas. Estas consisten fundamentalmente en conseguir un empleo irregular en la economía sumergida. Para conseguir este tipo de empleos suele ser muy importante disponer de un capital social que de acceso a los mismos. En ocasiones este capital social está asociado a redes de inmigrantes que se agrupan, por ejemplo, en torno a una mezquita o por las propias redes que se constituyen entre los menores inmigrantes en los centros de acogida, como veremos más adelante.

2.2. La incidencia de la recesión económica en la vulnerabilidad laboral de los jóvenes inmigrantes

La crisis económica ha tenido unos efectos más negativos en el empleo de los trabajadores inmigrantes que en el caso de los autóctonos. Esto responde a dos causas, por un lado, la crisis supone la destrucción de

un gran número de puestos de trabajo en el sector de la construcción en el que el colectivo inmigrante tiene un peso importante. Por otro lado, el aumento meteórico de la tasa de paro hace que aumente el nivel de aceptación de los trabajadores autóctonos, de manera que muchos nichos del mercado laboral que por sus condiciones deficientes estaban anteriormente reservados a para los inmigrantes, comienzan a ser copados por los trabajadores autóctonos en situación de desempleo. Como muestran diferentes estudios el impacto de las crisis en términos de empleo ha sido mayor en el colectivo de inmigrantes que en los autóctonos (Colectivo IOE, 2012). El colectivo de los marroquíes es uno de los más castigados. El impacto del desempleo es mayor entre los extranjeros hombres que entre las mujeres y, por origen geográfico, los africanos son los inmigrantes a los que el desempleo va a afectar de una manera más importante. Este colectivo va a aumentar su paro en más de un 20% llegando a una tasa de paro superior al 45% en 2009 (Elias 2011, 27). En el caso de los jóvenes marroquíes en Bizkaia, se va a producir también una importante caída en el empleo. Mientras que antes de la crisis existía una gran demanda de mano de obra barata en ciertos sectores, el advenimiento de la crisis supone un cierre del mercado laboral para los jóvenes inmigrantes.

> "Antes de la crisis la mayoría de los chavales se colocaban al acabar su formación. Ahora, sin embargo, se da la situación contraria; la mayoría no encuentra trabajo (Director de centro de acogida)".

Al ser el empleo la vía básica para hacer frente a la vulnerabilidad, la crisis económica ha tenido como efecto un aumento sustancial de la vulnerabilidad de los jóvenes marroquíes. Relacionado con las malas expectativas de empleo estaría también la caída en el número de ingresos en los centros de menores. Las redes de información conectan a los jóvenes marroquíes con los menores con expectativas de inmigrar en Marruecos, les trasmiten las malas expectativas laborales y, de esta manera, hacen que la inmigración se dirija a otros lugares como Alemania donde el mercado laboral es más dinámico. Dos de los jóvenes entrevistados se encuentran actualmente en Alemania donde ingresaron nuevamente centros de acogida. Entre los jóvenes que se encuentran en el programa Mundutik mundura también se percibe cierta desesperanza

respecto a las expectativas laborales en España y Alemania aparece cada vez más como una alternativa clara.

3. FALTA DE ACCESO A AYUDAS ECONÓMICAS

A nivel económico, la protección social a la que tienen derecho estos jóvenes es limitada, hasta el punto de que es más reducida que la protección que puede tener un adulto de mayor edad. Esto puede verse claramente en la falta de acceso que tienen a dos de las rentas fundamentales para evitar caer en situación de exclusión social: la prestación por desempleo y la Renta de Garantía de Ingresos. En primer lugar, hay que hacer notar que la mayoría son jóvenes que, aunque hayan trabajado no tienen acceso a la prestación por desempleo, por haber estado dados de alta con contratos de formación. Se dan también casos de jóvenes que han estado trabajando de manera ilegal en empresas regulares, sin estar dados de alta en la seguridad social, o que han estado realizando trabajos en la economía sumergida. Todas estas situaciones conducen a una situación de desprotección en el momento en el que el joven termina su actividad laboral porque no dan derecho a cobrar la prestación por desempleo, además de no computar como trabajo efectivo a la hora de renovar los permisos de residencia y trabajo. Por otro lado, tampoco van a tener acceso a la Renta de Garantía de Ingresos. Esta ayuda no contempla las necesidades de los jóvenes que están "prematuramente" emancipados; tiene, en este sentido, un sesgo etnocéntrico, ya que presupone que la familia debe hacerse cargo de los jóvenes no emancipados hasta edades tan avanzadas como los 25 años (actualmente se ha reducido hasta los 23).

Los jóvenes marroquíes sí que están en disposición de acceder a otra ayuda concedida por la Diputación Foral de Bizkaia denominada Ayuda especial para la inclusión social. El importe de esta ayuda es menor y la ayuda aparece condicionada a un plan individual de intervención. Además, la duración máxima de la ayuda es de dos años y medio, por lo que no garantiza todo el periodo que va desde los 18 hasta los 23 años en los que se puede solicitar la RGI (Web de la Diputación Foral de Bizkaia). Además de esto y, al igual que la RGI, requiere que se esté

empadronado, para lo cual es necesario acceder una vivienda en situación de alquiler regular lo que en ocasiones resulta complicado para los jóvenes marroquíes. La crisis y los recortes también han tenido un efecto negativo sobre la concesión de estas ayudas:

> "Estas ayudas están sujetas a las disponibilidades presupuestarias, por lo que en este periodo de crisis y recortes en ocasiones las partidas asignadas no son suficientes para cubrir toda la demanda y muchos jóvenes se quedan sin cobrarlas (Educadora Mundutik Mundura)".

Además, como apuntábamos con anterioridad, el cobro de las ayudas tiene también un efecto estigmatizador. Al considerarse el colectivo como inherentemente problemático se pone en duda, incluso desde las instancias de la intervención, que sea conveniente que los jóvenes reciban estas ayudas sin ningún tipo de condicionalidad, dando por hecho que el principal problema al que se enfrentan estos jóvenes no es el de una carencia de ingresos y que, por lo tanto, necesitan asistencia de las organizaciones de la intervención social además de recursos económicos que puedan garantizar una vida independiente. Por ello, desde el propio sector de la intervención social, las ayudas a la inserción social han sido vistas con cierta desconfianza y se ha defendido que sean condicionadas a la participación en procesos educativos.

4. LA NORMATIVA DE EXTRANJERÍA: SÓLO SE ADMITEN TRABAJADORES

Al cumplir la mayoría de edad a los jóvenes marroquíes se les aplica la legislación de extranjería con toda su contundencia, de manera que desaparece el reconocimiento de ciertos derechos que sí que tenían reconocidos como menores de edad. El joven extranjero no tiene, por lo tanto, garantizado el permiso de residencia y de trabajo y puede pasar en cualquier momento a una situación de estancia irregular. Esto es especialmente patente en el caso de los menores que llegaban al sistema de protección con edades superiores a los 17 años. Al no tramitárseles los permisos correspondientes durante su estancia en los centros de tutela de menores, para ellos la mayoría de edad supone pasar a una situación de irregularidad y de desamparo.

En el caso de los jóvenes que salen documentados de los centros de menores existe la posibilidad de perder los permisos en caso de que no se cumplan los requisitos para su renovación. Existen, también, dificultades relacionadas con el empadronamiento y el acceso a la vivienda que se exige tanto para renovar el permiso de residencia como para acceder a las ayudas.

La pérdida del permiso de residencia aboca a los jóvenes a la amenaza de ser detenidos y que se inicie contra ellos un procedimiento de expulsión. Además, les impide matricularse en cursillos de formación de organismo oficiales como Lanbide, lo que disminuye aún más sus probabilidades de encontrar un empleo.

> "Con la nueva normativa a muchos se les está denegando la renovación del permiso de residencia por no cumplir con el requisito de los medios de vida. Esto implica que no podemos apuntarles a los cursillos de Lanbide que era una vía por la que podían encontrar un trabajo. Además, les cierra la puerta para poder solicitar en un futuro los permisos de residencia permanente o la nacionalidad (Educadora Mundutik Mundura)".

La nueva legislación supone la práctica desaparición de los permisos de residencia y de los derechos de ellos derivados y provoca que la regularidad de la situación de los jóvenes marroquíes esté condicionada a que encuentren un empleo con contrato de trabajo legal. Esto, unido al enorme aumento de la tasa de paro del colectivo marroquí en España, incrementa notablemente el riesgo de que los jóvenes, además de verse en una situación de desamparo económico absoluto, puedan perder sus permisos de residencia y pasen a una situación de irregularidad. Es el caso de muchos jóvenes marroquíes. Algunos de los jóvenes entrevistados, habiendo perdido las ayudas sociales, en situación de desempleo, condenados a perder todos los permisos después de una estancia en España cercana a los cinco años deciden abandonar Bizkaia e intentan buscar un futuro más prometedor en tierras alemanas.

5. ACCESO A LA VIVIENDA Y EMPADRONAMIENTO

La exclusión residencial es una de las dimensiones centrales de los procesos de discriminación y exclusión a los que los inmigrantes tienen

que hace frente en su vida diaria. El ser inmigrante constituye una dificultad añadida en el acceso a la vivienda (Leralta, 2005). La situación del conjunto de los inmigrantes respecto a la vivienda se caracteriza por una mayor precariedad que los autóctonos, especialmente en el caso de los inmigrantes que llevan residiendo en España poco tiempo. Como muestra la investigación llevada a cabo por el (Colectivo IOE, 2004) para el caso de España:

− Los inmigrantes se ven sometidos a una mayor precariedad residencial: casas más pequeñas, con peores equipamientos

− Se detectan importantes procesos de segregación residencial, a través de los cuales tiende a darse una mayor concentración de inmigrantes en barrios degradados en los centros urbanos, en barrios obreros periféricos o en áreas chabolistas.

El acceso o falta de acceso a la vivienda va a condicionar de manera importantísima las vidas de los inmigrantes. Para comprender la importancia de la vivienda tenemos que tener en cuenta dos factores centrales. Por un lado, los altos precios de la vivienda suponen una carga excesiva para muchos de los trabajadores inmigrantes que tienen unas condiciones laborales precarias. Por otro lado, el funcionamiento jurídico de diferentes instancias administrativas exige como requisito de acceso a ayudas o permisos de residencia el que el individuo que solicita esté empadronado.

En este sentido, la falta de acceso a la vivienda no solo es una de las dimensiones centrales de la exclusión social, sino que, además, coloca a la persona que la padece en una situación que le niega el acceso sistemático a otros recursos. Carecer de vivienda supone para el extranjero carecer de empadronamiento y esta situación provoca a su vez que no se pueda conseguir ni el permiso de residencia, ni las ayudas sociales y que se limite el acceso a la atención sanitaria. Por lo tanto, podemos decir que la falta de acceso a la vivienda supone una barrera importantísima para la integración de los jóvenes extranjeros.

Los elevados precios del alquiler, la imposibilidad de acceder a las ayudas al alquiler normalizadas y la discriminación a la que se somete a estos jóvenes en el acceso a la vivienda provoca que tengan una

dependencia enorme de los recursos residenciales que se ofrecen desde el programa de la diputación Mundutik Mundura o desde programas alternativos como Lagunetxe. En muchos casos, aunque consigan el acceso a la vivienda en régimen de subarriendo, los jóvenes no consiguen el empadronamiento. Esto les priva, como se dijo anteriormente, del acceso a las ayudas económicas lo que suele colocarles en una situación de total desamparo. Debe tenerse en cuenta además que, en el caso de las Ayudas especiales para la Inclusión Social, existe un cupo máximo de ayudas por vivienda, de manera que sólo es posible recibir dos por unidad convivencial. Esto constituye una arbitrariedad orientada a reducir el número de solicitantes y una vez más, condena al desamparo a un buen número de personas. Prueba de ello es que, en el caso de los jóvenes que se encuentran en programas oficiales como Mundutik Mundura esta restricción desaparece y pueden cobrarse más de dos ayudas por unidad convivencial".

Por todo lo expuesto anteriormente, la indigencia es una circunstancia habitual en los jóvenes extranjeros mayores de 18 años. Los jóvenes que no consiguen acceder a una vivienda se encuentran en una situación de desprotección total. Carecen de padrón y al carecer de padrón no tienen acceso a las ayudas de inserción lo que a su vez provoca que pierdan el permiso de residencia. Al menos cuatro de los jóvenes entrevistados han estado en situación de indigencia, siendo además la muestra sesgada en este sentido ya que se ha accedido a la mayoría de los jóvenes a través de los programas de emancipación, siendo precisamente los jóvenes que no participan en estos programas los que más probabilidades tienen de acabar en una situación de desamparo total.

Entre los jóvenes en situación de indigencia es muy común recurrir a la red de jóvenes marroquíes en busca de cobijo. Los amigos o familiares del pueblo o la persona con la que se entabló amistad en el centro de menores van a ser, en muchos casos, aquellos que ofrezcan un espacio en una habitación para poder pasar la noche.

Aparece también en torno al tema de la vivienda el barrio de San Francisco de Bilbao. Este es un barrio que en las últimas décadas ha concentrado a un alto porcentaje de la población extranjera de Bilbao, especialmente de la población africana. El barrio concentra también una

buena parte de los negocios regentados por africanos por lo que se ha convertido en un punto de atracción para la población extranjera, especialmente la de nacionalidades senegalesa y marroquí. Se aprecia en los jóvenes marroquíes cierto rechazo inicial hacia el barrio de San Francisco por ser un factor estigmatizante.

Algunos chavales no quieren ir a San Francisco porque prefieren estar en ambientes más normalizados. Ellos son conscientes del estigma que supone el barrio y algunos quieren escapar de él (Educadora Mundutik Mundura).

El barrio de San Francisco es un lugar estigmatizado que ha aparecido asociado a la prostitución, el tráfico de drogas y, más recientemente, a altas tasas de población extranjera. Es un lugar que en la crónica de sucesos aparece ligado a la delincuencia y en el que la presencia policial es constante. En este sentido, se han producido denuncias en torno a la actuación policial contra la población extranjera en el barrio, siendo el colectivo de los jóvenes magrebíes uno de los más discriminados por la policía en este sentido. Estos motivos hacen que algunos jóvenes marroquíes traten de evitar el barrio.

Sin embargo, San Francisco acaba siendo una referencia para muchos jóvenes tras ese desapego inicial. Algunos acaban residiendo en San Francisco porque la vivienda es más accesible que en otros lugares y no existen tantos impedimentos a la hora de alquilar a extranjeros. Pueden acceder también a habitaciones en régimen de subarriendo en pisos alquilados por otros compatriotas. Por otro lado, hay jóvenes que acuden al barrio en sus ratos de ocio, para quedar con amigos o para acudir a alguno de los establecimientos regentados por marroquíes (restaurantes peluquerías). Algunos jóvenes incluso terminan siendo contratado en estos negocios étnicos.

> "Algunos trabajan ahí en una peluquería marroquí, que el dueño es marroquí. Ellos han conseguido el trabajo porque estudiaban peluquería y han ido allí a hacer las prácticas. Le han dicho al dueño que les gusta la peluquería y que van a llevar gente (Joven marroquí 15)".

Como vemos, aunque muchos de los jóvenes quieren apartarse de San Francisco por considerar que es un lugar que estigmatiza, existen

muchos factores de atracción relacionados con las redes sociales de marroquíes y con el acceso a la vivienda.

6. DEBILIDAD DE LAS REDES SOCIALES

En muchos casos el haber sido MENA provoca que se esté en una situación de aislamiento respecto a la sociedad. La migración no se ha producido en base a la existencia de unas redes sociales sino a la existencia de un sistema de protección. Las redes sociales cumplen en este caso una función de proporcionar información; pero no de crear una estructura de personas más o menos asentadas, con vivienda, trabajo, etc. que puedan facilitar al inmigrado el acceso a estos recursos. Se da el caso, por ejemplo, de menores que llegan a España y se asientan en una provincia en la que tienen familiares trabajando y que posteriormente abandonan el amparo de esa red para venirse a Bizkaia atraídos por el sistema de protección. La existencia de un sistema de protección como menor -o como mayor, pero habiendo estado tutelado- contrasta con la completa falta de derechos de los extranjeros mayores de edad, lo que fomenta que la emigración se produzca a edades más tempranas.

La ausencia de redes sociales que faciliten una integración satisfactoria se debe también a que la inserción en la sociedad como MENA se produce, en la mayoría de los casos, de manera segregada (Barba del Horno, 2020). Los menores residen en centros aislados, acuden a recursos educativos específicos y tienen serias dificultades de acceso a los principales ámbitos de socialización dentro del espacio social. Tienen, por lo tanto, pocas opciones de aumentar su red de relaciones. Se ha publicado una investigación muy completa basada en el análisis de redes sociales en el que se estudian las redes en las que están integrados los jóvenes inmigrantes en la CAV. En este estudio, realizado por la fundación EDE, se llega a las siguientes conclusiones (Fundación EDE, 2011). En primer lugar, se dan importantes diferencias en cuanto al tamaño entre las redes sociales de los jóvenes inmigrantes. Entre los encuestados se da una variación de entre 4 y 15 miembros. Por lo general se observa una correlación entre el tiempo pasado en España y el tamaño de la red; así, aquellos inmigrantes que llevan más tiempo en la

CAV poseen redes más amplias. Esto es interesante porque pone de manifiesto que lo que suele denominarse la comunidad marroquí en la CAV es un colectivo que se construye en la sociedad de acogida y que no está previamente definido. Esto no quiere decir que las redes migratorias no sean importantes; los menores marroquíes que emigran a la CAV tienen conocidos o familiares que ya se encuentran en el sistema de protección. Sin embargo, no puede hablarse de una comunidad marroquí que existe ya en origen y que simplemente se traslada a otro país. Es el tratamiento jurídico por parte del Estado el que coloca a los menores marroquíes en una misma situación, los obliga a conocerse y a convivir. Si puede hablarse de los jóvenes marroquíes como un grupo social es, en gran medida, como consecuencia del sistema de intervención con menores, del tratamiento jurídico de la condición de extranjero y de la segregación a nivel residencial y de mercado laboral. La "comunidad" de jóvenes marroquíes se construye en el país de acogida como consecuencia del tratamiento que la sociedad de acogida le da a ese colectivo. El citado estudio concluye también: "La salida del centro de menores y la mayor participación en diferentes espacios sociales favorece el enriquecimiento de la red social".

Respecto a las relaciones que se crean por la inserción en el sistema educativo, el estudio de EDE apunta: "Las relaciones en los espacios formativos no son duraderas en el tiempo ni proveen excesivos recursos". Sin embargo, sí que tienen peso en la etapa de menores porque es uno de los pocos espacios en los que se crean relaciones con población autóctona, en aquellos centros en los que convivían autóctonos e inmigrantes (Fundación EDE 2011, 42). En el caso de los recursos formales de ocio, el estudio apunta a que "no son mencionados por los encuestados como espacios en los que aparecen relaciones ni en los que se desarrollan" (Fundación EDE 2011, 43).

Respecto al denominado apoyo instrumental (recursos materiales, dinero, vivienda); suele tener carácter puntual, pero es fundamental al inicio y es proporcionado habitualmente por la familia o las amistades compatriotas. Por otro lado, los profesionales de la intervención y las personas autóctonas son importantes a la hora de obtener información".

En este sentido, el apoyo de otros jóvenes extranjeros es uno de los más importantes. Como se afirma en el estudio: "Todas las personas entrevistadas han señalado … el apoyo recibido por otros menores en su misma situación ha estado realmente muy presente. … Son numerosas la ocasiones en las que menores y jóvenes proporcionan a ayuda relacionada con ofrecer información sobre su entorno y sus recursos, acompañar a personas a diferentes recursos para poder ayudarles con el idioma, acoger a alguien en una habitación, prestar dinero para poder hacer un viaje al país de origen, poner en contacto a otros chavales con las redes formales de ayuda... estas formas de solidaridad se dan en mayor medida cuando se trata de una persona conocida o de un compatriota" (Fundación EDE 2011, 62).

Cuando el apoyo prestado por una serie de compatriotas en situación de vulnerabilidad y pobreza se convierte en esencial, podemos deducir que las redes sociales en las que participan estos jóvenes son redes débiles y que les conectan poco con personas por poder y recursos económicos que pueden paliar en alguna medida su situación. Son redes centradas en el propio grupo de jóvenes extranjeros porque no existen vínculos significativos con otros grupos.

Esta situación refuerza la cohesión del endogrupo y dificulta las relaciones con otros grupos sociales, la aculturación y la asimilación a la sociedad de acogida. Es de destacar que es la sociedad de acogida la que define el contexto de recepción, las condiciones de posibilidad para que esta estrategia de repliegue sobre el propio grupo sea la más coherente y las más sencilla de lleva a cabo. La sociedad de acogida es la que, a través de la discriminación, las leyes de extranjería, la negación del sustento material, etc. coloca a los extranjeros en una situación en la que sólo les queda la opción del refugio de las redes de compatriotas, de la recreación de esa comunidad originaria para salir adelante.

7. FACTORES QUE AGUDIZAN O DEBILITAN LA VULNERABILIDAD

En este apartado, vamos a hacer un repaso de aquellos factores que pueden agudizar o moderar la situación de vulnerabilidad extrema en la que se encuentra el colectivo de jóvenes marroquíes.

En primer lugar, podríamos decir que el factor central a la hora de hacer frente a la vulnerabilidad es tener ingresos económicos. Como hemos visto anteriormente los ingresos económicos se pueden derivar del empleo o de las ayudas económicas otorgadas por las administraciones. Dado que, como vimos, los jóvenes, hasta que cumplen los 23 años, sólo pueden acceder a una ayuda limitada y por un tiempo limitado la fuente principal de ingresos, o al menos la que única que palia sustancialmente la situación de desamparo es el acceso al empleo.

Como hemos mencionado anteriormente la red de jóvenes marroquíes va a ser uno de las fuentes de sustento material (dinero, comida o vivienda). A pesar de que esta red conecta a los jóvenes con otros jóvenes en su misma condición de vulnerabilidad, al estar basada en lazos fuertes de solidaridad supone para muchos la única alternativa en una situación extrema de desamparo. El estar desconectado de esta red supone un factor de vulnerabilidad añadido y puede dar lugar a una situación de desamparo extremo.

La asistencia a mezquitas también proporciona contactos con otros musulmanes que pueden ser útiles para la inserción sociales delos jóvenes. Estos contactos no suelen ser tan intensos y la solidaridad que emana de ellos no suele ser tan completa como la que emana de los contactos con el grupo de "los chicos". Sin embargo, proporcionan un capital social importante porque conectan a los jóvenes con población extranjera más asentada. En torno a la mezquita se recrea una suerte de comunidad a través de la cual se puede acceder a apoyo económico, vivienda o empleo.

El mantenimiento de los contactos con los educadores, una vez completados los programas de emancipación o una buena relación con ellos

durante el desarrollo del proceso educativo puede proporcionar también ciertas facilidades a los jóvenes.

El establecimiento de lazos informales con los educadores supone también una forma de capital social que puede activarse en determinados momentos. Esta relación conecta además a los jóvenes con población autóctona que se encuentra en una situación de normalidad, lo que puede dar acceso a recursos materiales y culturales importantes.

Otro de los factores de vulnerabilidad es la carencia de contacto con la familia. El apoyo que brinda la familia en Marruecos es sobre todo de índole emocional. Los menores, a través de los contactos con la familia tienen un asidero emocional al que agarrarse en momentos difíciles. En algunos casos, dependiendo de la situación económica de la familia en Marruecos se puede proporcionar también cierto apoyo económico. Esto es más inusual porque el perfil de las familias de los menores suele ser de bajo nivel adquisitivo en Marruecos. La familia más bien espera que el joven miembro tenga éxito en su proyecto migratorio para que pueda ofrecerles apoyo económico. El apoyo económico sí que puede provenir en ciertos momentos de familiares que se encuentra también en España porque migraron anteriormente y que se encuentran en una situación económica más solvente. Estos familiares pueden haber sido MENAs o migrantes adultos. En cualquier caso y aunque sea a nivel emocional, la familia proporciona un apoyo importante y en muchos momentos de dificultades sirve para orientar y dar sentido al proyecto migratorio.

Vinculado al punto anterior aparece el de las expectativas del proyecto migratorio. En un primer momento, parece que los proyectos migratorios están vinculados a encontrar un empleo, sin importar cuál, que permita obtener unos ingresos y bien enviar dinero a la familia o ahorrar para poder poner en marcha un negocio en el país de origen. Sin embargo, las expectativas respecto al empleo se pueden modificar a lo largo de la trayectoria vital del joven migrante. En primer lugar, porque va a conocer una realidad social nueva en la que existen otros empleados con unas condiciones objetivas mucho mejores. En segundo lugar, las relaciones que se establezcan con la población autóctona pueden tener un efecto también en las expectativas laborales de los jóvenes. En

este sentido proporciona cierta estabilidad el que las expectativas y las condiciones objetivas de vulnerabilidad y discriminación se encuentre en equilibrio. Unas expectativas descompensadas con las condiciones objetivas de discriminación pueden ser una traba para hacer frente a la vulnerabilidad.

Los factores que incentivarían la vulnerabilidad estarían vinculados en primer lugar a la red social de la que participa el joven. Si hemos visto, por ejemplo, que estar integrado en ese grupo social que denominábamos "los chicos" podía ser un sostén importante en momentos de penurias, carecer de ese vínculo con el endogrupo aumentaría de manera notable la vulnerabilidad de los jóvenes. Lo mismo ocurre con el contacto con la mezquita y las asociaciones. Un contacto roto con estos dos grupos limita también las posibilidades de tener acceso a empleos, ayudas económicas y otro tipo de recursos y aumenta la vulnerabilidad. Los vínculos con los jóvenes autóctonos, por su parte, pueden dar lugar a un proceso de aculturación que proporciona unos valores que pueden ser una traba importante para hacer frente a la vulnerabilidad. Las expectativas respecto al empleo, el consumo de drogas o hábitos de ocio que supongan un gasto importante pueden ser elementos que agraven una situación grave de vulnerabilidad.

8. CONCLUSIONES: DE LA CUARENTENA AL DESAMPARO

A lo largo del texto hemos visto que la situación de los jóvenes marroquíes cuando cumplen la mayoría de edad se caracteriza por una vulnerabilidad extrema caracterizada por los siguientes aspectos:

- La inserción en el mercado de trabajo sueles ser complicada. Es un colectivo con un índice de desempleo altísimo y con unas condiciones laborales más deficientes que los trabajadores autóctonos. Son contratados porque suponen para el empleador un menor coste y porque, al ser su situación objetiva más vulnerable y sus expectativas laborales limitadas es un tipo de trabajador que acepta las condiciones que se le imponen con relativa docilidad. La crisis económica ha deteriorado aún más estas condiciones precarias y ha generado un alto

índice de desempleo en los jóvenes marroquíes por haber tenido una incidencia mayor en aquellos sectores en los que estos jóvenes eran contratados.

– El acceso a las ayudas económicas es más restringido que el de los autóctonos e incluso que el de los extranjeros de más edad. Para acceder a las ayudas se requiere tener vivienda regular (empadronamiento) y además los jóvenes no pueden optar hasta cumplir los 23 años a la Renta de Garantía de Ingresos.

– Aunque los jóvenes que han estado más de un año tutelados salen de los centros de menores con el permiso de residencia, la actual situación económica (falta de empleo) y los recientes cambios en la normativa provocan que a un buen número de jóvenes les sea imposible renovar el permiso de residencia. La irregularidad administrativa es otra de las dimensiones de la vulnerabilidad de los jóvenes inmigrantes marroquíes. • Existen en el colectivo, serios problemas de acceso a la vivienda derivados de la falta de ingresos y de la discriminación. La falta de acceso a la vivienda tiene como consecuencia la imposibilidad de acceso a las ayudas sociales y a los permisos de residencia y trabajo.

– Los jóvenes marroquíes están integrados en unas redes que les proporcionan poco capital social. No tienen una relación profunda con demasiada gente en Bizkaia y además, con aquellos con los que tiene relación sueles ser otros jóvenes en su misma situación. Con el paso del tiempo los jóvenes van diversificando su red social y empiezan a aparecer en ella educadores, jóvenes autóctonos, adultos musulmanes, compañeros de trabajo, etc.

– Hemos visto también una serie de factores que pueden contribuir a paliar la vulnerabilidad de los jóvenes marroquíes. Entre ellos se encontraba: el contacto con la red de inmigrantes marroquíes, los contactos con el entorno de las mezquitas, las conexiones con los educadores, la relación con la familia, etc.

9. REFERENCIAS

Barba del Horno, M. (2016). *Campo étnico, capital cultural y capital social. El caso de los jóvenes marroquíes en Bizkaia* (p. 1) [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=173962

Barba del Horno, M. (2020). Campo étnico, polos de capital y estrategias: El caso de los jóvenes marroquíes en bizkaia. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, *27*, 121-139.

Cachón Rodríguez, L. (2009). *La España inmigrante: Marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración*. Anthropos.

Cea D'Ancona, Ma. A., y Ochando González, M. D. (2012). *Evolución del racismo y de la xenofobia en España: Informe 2011*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Colectivo IOE. (2004). *Inmigración y vivienda en España.* Documento del Observatorio Permanente de la Imigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Colectivo IOE. (2012). *Crisis e inmigración marroquí en España, 2007-2011*.

Elias, J. (2011). *Inmigración y mercado laboral: Antes y después de la recesión*. Documentos de Economía «La Caixa» nº20.

Fundación EDE. (2011). *Relaciones de solidaridad entre inmigrantes: Acercamiento a las redes informales de apoyo a menores y jóvenes no acompñados en la CAPV*.

Ikuspegi. (2013). *Barómetro 2012. Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera.* Ikuspegiak. Observatorio Vasco de la Inmigración.

Leralta, O. (2005). Ser inmigrante: Factor de riesgo en el acceso a la vivienda. *Documentación Social*, *138*, 159-171.

PRODUCCIÓN SOCIOSIMBÓLICA DE IDENTIDAD Y EXCLUSIÓN DEL OTRO EN LAS OBRAS DE PETER SLOTERDIJK Y SLAVOJ ŽIŽEK

JORGE LEÓN CASERO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La mayor parte de los artículos que comparan las obras de Slavoj Žižek y Peter Sloterdijk (Bailes, 2020; Milburn, 2019; Laureano, 2015) se han centrado en los análisis que ambos autores realizaron en la década de los 80 en torno a la relación entre la ideología y el cinismo. Ya sea de cara a mostrar la falta de efectividad de una crítica racional y teórica a la ideología (Bailes, 2020), para explicar el ascenso de los nuevos líderes populistas en Occidente (Milburn, 2019) o para profundizar desde un punto de vista psicoanalítico en la supuesta "crisis de autoridad social" (Laureano, 2015, p. 471) que nos invade, el punto en común a todas estas aproximaciones consiste en haber eludido el carácter comunicativo-cibernético que yace tras las reflexiones de dichos filósofos.

A este respecto, resulta pertinente recordar que Sloterdijk ha hecho referencias explícitas y continuadas a las obras de algunos de los pioneros de la cibernética como Norbert Wiener o Gotthard Günther (Sloterdijk, 2020a, pp. 24-26; 2018, p. 95; 2012, p. 457; 2011, p. 140; 2004, p. 347). Por su parte, en el caso de Žižek, si bien no existen menciones explícitas a la teoría cibernética como tal, la teoría lacaniana en la que se fundamenta su obra sí que prestó una especial atención a la disciplina cibernética desde sus primeros inicios (Lacan, 1983), tanto en lo referente al modo de registro de la información como en lo relativo a las características autopoiéticas, posteriormente denominadas "socio-simbólicas", propias de los sistemas recursivos.

Concretamente, en lo relativo a este último punto, tanto Sloterdijk como Žižek han insistido en el carácter autopoiético de las realidades socio-simbólicas, si bien pocas veces han incidido claramente en que dicha característica se debe precisamente a la conformación recursiva de dicho tipo de realidades. En el caso de Sloterdijk, el carácter autopoiético de los sistemas recursivos es enunciado como la

> "Ley de retroalimentación positiva en la que se basan todas las dinámicas modernizadoras: lo que es exitoso, se auto-refuerza […] de las conexiones nacen más conexiones, del flujo de datos habrá flujos de datos adicionales, de las publicaciones, más publicaciones […] del dinero, más dinero; de las máquinas, más máquinas; del arte, más arte; de la medicina, más medicina; del deporte, más deporte; de la moda, más moda; de la legislación, más legislación. La expansión de las comunicaciones provoca la convergencia de la presencia de los medios y el ser (2020, p. 27)".

En el caso de Žižek, el carácter autopoiético de la recursividad encuentra su aplicación paradigmática en el análisis de "la Cosa-Nación". Según el filósofo esloveno, la "Cosa-Nación" es una creencia colectiva generada de modo socio-simbólico mediante la cual se garantiza la unidad de un grupo supuestamente originario que se atribuye a sí mismo un acceso privilegiado al goce (*jouissance*) de dicha "Cosa-Nación". Si bien uno de los aspectos clave de los análisis libidinales del nacionalismo en los que siempre se incide consiste en la amenaza que "el otro" representa para dicho acceso privilegiado[171], el punto que suele olvidarse es el carácter recursivo que yace en el proceso de producción de dicha "Cosa-Nación".

Desde este punto de vista, la "Cosa-Nación" es generada por un proceso intersubjetivo y circular, de modo que no creemos en ella directamente debido a una actividad espontánea de nuestras facultades libidinal-cognoscitivas, sino que únicamente lo hacemos en virtud de "la creencia del otro". O lo que es lo mismo, no creemos en una "Cosa-Nación" que exista independientemente del imaginario social, sino que únicamente

[171] A este respecto, merece la pena recordar que la paradoja básica del nacionalismo según Žižek (2016, p. 324) consiste en que "concebimos nuestra Cosa como algo inaccesible al otro y al mismo tiempo amenazado por él".

creemos en ella como la creencia de los demás en la misma: mi creencia en (la efectividad sociosimbólica de) la Cosa-Nación está siempre mediada por mi creencia en la creencia del otro.

En consecuencia, aunque todos creemos que siempre son los otros los que creen en la "Cosa-Nación", es precisamente este tipo de creencia (que es el otro el que cree en ella), la que crea de forma retro-activa la misma "Cosa-Nación" a nivel colectivo. En palabras de Žižek (2016, p. 322), la estructura de la Cosa-Nación "es la misma que la del Espíritu Santo en el cristianismo. El Espíritu Santo es la comunidad de creyentes en que Cristo vive después de su muerte: creer en Él es lo mismo que creer en la creencia".

Jean Pierre Dupuy (1999) ha desarrollado una explicación analítica del carácter recursivo de las actividades sociosimbólicas mediante el ejemplo del pánico, cuyo funcionamiento social puede ser matemáticamente formalizado según el modelo de distribución de probabilidades de Pareto. Habitualmente, dicho modelo es empleado para medir la relación coste/beneficio de aquellas decisiones tomadas en sistemas en los que la misma relación coste/beneficio depende del número de personas que toman la misma decisión. Es decir, en aquellos sistemas en los que existe una recursividad directa entre las decisiones tomadas (salidas) y (la alteración de) el valor producido por las mismas, que vuelve a funcionar como nueva entrada del sistema de modo tal que la recursividad de las salidas modifica el comportamiento del sistema.

A nivel sociosimbólico, el efecto de dicha recursividad consiste en el mayor "efecto de verdad" –y con él del poder de atracción- que desarrolla una simple opinión en función del número de individuos que la comparten, de modo que cuanta más gente cree en ella, más efecto de verdad desarrolla. En palabras del propio Dupuy (1999, p. 111), la aplicación "sociosimbólica" del modelo de Pareto establece que cualquier nuevo creyente potencial en una verdad (en el caso de Žižek, la "Cosa-Nación") no se identificará con la misma "más que si la proporción de

los que ya se han unido es igual o superior al umbral que lo caracteriza"[172].

Podemos ilustrarlo con un sencillo ejemplo. Supongamos una población de cien individuos en la que la distribución de los umbrales de adhesión a la "Cosa-Nación" y la generación de la identidad sociosimbólica que ello conlleva es uniforme. Esto implica que hay un individuo que tiene un umbral de 0 (el que se identifica con la "Cosa-Nación" sin necesidad de que haya otra persona que se identifique con ella: el "líder" o creyente puro), otro tiene un umbral de 1 (le basta con que haya una persona –el líder- para identificarse con su creencia. Es decir, con la creencia de dicho líder en la "Cosa-Nación"), otro de 2, y así sucesivamente, hasta que llegamos al último individuo (el no creyente o ateo socio-simbólico) que tiene un umbral de 99. Es decir, una persona que únicamente cree en la existencia efectiva de las convenciones sociales en caso de que absolutamente todos los demás crean en dicha convención o creencia social. Únicamente en ese caso, creerá en (la efectividad social de) la creencia de los otros.

Para un caso como este, en t = 1 el individuo con umbral 0 expondrá su creencia a los demás, desencadenando un proceso uniforme de adhesión a la misma hasta que finalmente se llega a un estado estacionario en el que toda la población se ha adherido, produciéndose con ello la existencia de una nueva entidad sociosimbólica que rige la conducta de los participantes en dicho sistema: la "Cosa-Nación". Si bien este es un modelo puramente teórico, dado que no existe ninguna población que mantenga una homogeneidad tan inexorablemente lineal como la que hemos planteado, la introducción de la matemática fractal desarrollada por Benoît Mandelbrot (2006) permite ajustar mucho más fielmente a la realidad los modelos formales con la que describirla, teniendo en cuenta el carácter heterogéneo y no-lineal de la misma.

[172] Matemáticamente formulado por el propio Dupuy (1999, p. 111): "sea F(x) la función de distribución acumulativa de los umbrales existentes en la población, es decir, la proporción de esta cuyos umbrales son inferiores o iguales a x. Llamemos r (t) a la proporción de la población que ha adoptado una decisión positiva en el tiempo t. Se supone que: r (0) = F (0). La ley de la evolución del sistema dinámico viene evidentemente dada por: r (t+1) = F [r (t)]".

En ambos casos (Pareto y Mandelbrot), una de las cuestiones más interesantes de sus modelos, ambos recursivos, es que pueden ser aplicados a una gran cantidad de fenómenos, naturales y sociosimbólicos. En lo que a este artículo se refiere, lo que nos interesa destacar es la homología formal existente entre el proceso de generación de verdades sociosimbólicas (la "Cosa-Nación") y los modelos de comportamiento de masas que habitualmente han sido definidos como "pánico irracional", pues de lo que se trata en ambos casos es de analizar y formalizar el modo de transmisión y/o comunicación de una creencia que afecta notablemente tanto a las decisiones que tomamos como a la conducta (supuestamente espontánea) que desarrollamos, sin importar que dicha creencia sea la identificación con la "Cosa-Nación" (producción de lazos identitarios y normatividad social) o el miedo ante un peligro frente al cual huimos (disolución de los lazos sociales y/o "anomia" social según la caracterización decimonónica del pánico realizada por la psicología de masas propia de Le Bon, McDougall y/o Tarde).

El punto clave de la recursividad sociosimbólica de los sistemas sociales radica en que un proceso que se inicia en virtud de algo puramente imaginado (una creencia) termina por generar la existencia real y efectiva -en cuanto a la efectividad de la conducta se refiere- de aquello que se había imaginado. Este proceso de producción sociosimbólica de la verdad constituye la aplicación a los sistemas sociales del concepto de "autopoiesis" originalmente desarrollado desde la biología (Maturana y Varela, 1980), la cibernética (Wiener, 1948) y la teoría de sistemas (Bertalanffy, 2014). Explicaremos su funcionamiento básico con un sencillo ejemplo.

Supongamos una situación de interacción social en la que se pone en circulación un rumor completamente inventado que hace pensar a un individuo "A" en la verdad de una determinada opinión y/o creencia "V" debido a que le han dicho que otro individuo "B", al que se le concede socialmente una gran autoridad e inteligencia, cree en la existencia real de dicha verdad. En ese caso, "A" supone que esa opinión "V" es una verdad dada, puesto que de otra forma un individuo crítico y respetable como como "B" no creería en ella. En consecuencia, desde el momento en que ese rumor llega a "A", y aunque sea plenamente

consciente de que no es más que un rumor, "A" considera que creer en la verdad de "V" es una acción racional que le ayudará a orientarse con mayor posibilidad de éxito en la vida, de modo que comienza a orientar su conducta en función de dicha opinión tenida por verdad, mostrando de este modo a través de su conducta que el individuo "A" cree "realmente" en la verdad "V". Una vez que "B" comienza a realizar acciones que demuestran que cree realmente en la verdad "V" debido a que la mayor parte de los individuos implicados ya han comenzado a realizarlas, "A" también observa dichas acciones, encontrando en ellas la prueba de que su hipótesis de partida (el rumor de que la autoridad "B" cree realmente en la verdad "V") era correcto.

Más allá de un simple mecanismo de transmisión de información, la recursividad de los rumores se encuentra en la base de la constitución de las verdades sociosimbólicas con las que se identifican los sujetos políticos colectivos. Debido a ello, tal y como ya supo ver con claridad Peter Sloterdijk, la recursividad inherente a este tipo de sistemas hace que su funcionamiento siempre sea "auto-reforzante" y/o, en palabras de Theodor Kaczynski (2016), "auto-expansivo" (*self-propagated systems).* Tal y como ya afirmaba Dupuy (1990, p. 50) a propósito del pánico, todos estos tipos de sistemas son "sencillamente, una representación social autocumplida". El funcionamiento "normal" y/o "racional" de los fenómenos sociales, políticos y económicos basados en la circulación recursiva de la información es el pánico.

Una vez llegados a este punto, lo importante es insistir una vez más en que ni el pensamiento de Žižek puede ser reducido a "una crítica del registro simbólico, entendido en términos de pura abstracción conceptual, [ni el de Sloterdijk a] un proceso imaginario de figuración [espacial] […] que consiste no solo en información sino también en imágenes" (Lash, 2012, p. 261). En ambos autores, el concepto clave en torno al cual se articulan sus teorías políticas radica en la recursividad generada mediante los procesos de circulación de la información. La teoría de la comunicación que subyace y condiciona toda su obra no puede ser reducida a una simple concepción lineal de transmisión de una información previamente existente al proceso comunicativo, sino que requiere desarrollar una comprensión circular y circulante de las

interacciones sociales en tanto que proceso productivo de las verdades sociosimbólicas políticamente relevantes.

2. OBJETIVOS

Una vez introducida la problemática general del artículo, los objetivos del mismo se centran en especificar el tipo concreto de relaciones que Žižek y Sloterdijk desarrollan en lo referente a los efectos recursivos de la circulación de información y la producción de una identidad política y la cohesión social consecuente, pues es precisamente en virtud del tipo de relaciones que establecen que se derivan algunas de sus opiniones más reaccionarias, e incluso xenófobas. Estas opiniones las trataremos en el apartado de las discusiones.

2.1. La recursividad sociosimbólica en la producción de identidad según Slavoj Žižek

En el caso de Žižek, expuesto ya el carácter recursivo de la creencia colectiva en la Cosa-Nación, el siguiente punto a tratar consiste en la incidencia que tiene el proceso de circulación como mecanismo básico para la producción del valor-verdad. Según el filósofo esloveno, la lógica subyacente de toda posible forma de capitalismo radica en el proceso de autovalorización del capital expuesto en el Libro II de *El Capital*, sin que dicho proceso dependa en ningún momento de la producción (de valores de uso) expuesta en el Libro I. La producción de valor-verdad no es, pues, un proceso ideológico de fetichización de la mercancía (Libro I), sino uno de circulación recursiva (ciclos del capital) de la información (Libro II).

A diferencia de la mayor parte de filosofías marxistas anteriores, Žižek no identifica el núcleo del capitalismo en la producción, sino en la circulación. Concretamente, en el proceso por el cual un valor inmaterial (información-dinero) se revaloriza a sí mismo, convirtiéndose en capital por el "simple" efecto del intercambio. Con este esquema en mente, Žižek mantiene que

> "Se debe rechazar de plano la oposición (protofascista como pocas) entre el capital parásito financiero y especulativo, y la economía

> ‘sustancial’ de los capitalistas embarcados en la actividad productiva: en el capitalismo, el proceso de producción es apenas un desvío en el proceso especulativo del dinero que engendra más dinero (2006, pp. 87-88)”.

Pese a toda su reelaboración hegelo-lacaniana del materialismo dialéctico, el punto de partida fundamental asumido por Žižek repite el giro hacia el consumo (Baudrillard, 1976) y la lógica cultural (Jameson, 1991) efectuada al inicio de la posmodernidad. Concretamente, Baudrillard amplió y reconfiguró el tradicional dualismo marxista existente entre el valor de uso y el valor de cambio mediante la inclusión del valor simbólico analizado por Mauss, Veblen y Lévi-Strauss, para añadir posteriormente el valor-signo (información) en el que se basa su lógica postmoderna del simulacro. Expresado en sus propias palabras,

> “La primera [valor de uso] es una lógica de las operaciones prácticas. La segunda [valor de cambio] es una lógica de la equivalencia. La tercera [valor simbólico] es una lógica de la ambivalencia. La cuarta [valor-signo] es una lógica de la diferencia. O también: lógica de la utilidad, lógica del mercado, lógica del don, lógica del estatuto (Baudrillard, 1976, p. 39)”.

Al igual que en el caso de la autovalorización sociosimbólica del capital descrita por Žižek, los simulacros de Baudrillard también “emergen” mágicamente por la simple circulación de los signos, hasta el punto de afirmar que la simple necesidad de un valor de uso como requisito *sine qua non* para el funcionamiento del resto de lógicas sociales debe ser considerado un “pensamiento mítico” (Baudrillard, 1976, p. 49). En ambos casos (Žižek y Baudrillard), el valor-verdad (del dinero) se identifica con el modo de valor propio de los simulacros. Concretamente, el valor del dinero surgiría únicamente debido a la creencia de los demás en que un trozo de papel o unos números determinados en una cuenta bancaria poseen realmente un valor de cambio que no depende de ninguna condición material de las relaciones de producción, dado que es

precisamente el proceso de circulación el que produce dicho tipo de valor[173].

Además de la "Cosa-Nación" y el proceso capitalista de circulación, el tercer fenómeno sociosimbólico claramente recursivo analizado por Slavoj Žižek es el del multiculturalismo liberal norteamericano desarrollado durante los años 80 y 90, al cual identifica como la conjunción doblemente recursiva de los dos fenómenos anteriormente analizados (la "cosa-Nación" y la autovalorización del capital). Se postula entonces una relación de doble retro-actividad que ha llevado a algunos autores a hablar de una "relación dialéctica entre el Estado-nación y el capitalismo" (Du Plessis, 2015, p. 15), e incluso de una "lógica social esquizoide del etnonacionalismo [que], por un lado, defiende los valores familiares y comunitarios, mientras que por el otro destruye y atomiza la familia a través de un capitalismo desenfrenado" (Musabegović, 2019, p. 372).

Si bien el discurso multiculturalista liberal se presenta a sí mismo como un marco formal cultural, identitaria y económicamente neutro capaz de asumir cualquier identidad cultural dentro de un tipo de liberalismo político no necesariamente capitalista, Žižek va a cuestionar su carácter supuestamente neutro tanto en lo referente a lo identitario-cultural como en lo relativo al ámbito económico. Respecto a la primera cuestión mantiene que el multiculturalismo liberal no elude el nacionalismo sino que lo reafirma y promueve, debido a que no es capaz de criticar

[173] Por el contrario, según la crítica marxista, el valor de cambio únicamente puede surgir gracias a la producción de valores de uso. Esta dependencia del valor de cambio respecto al valor de uso no debe ser confundida con una predeterminación del precio de las mercancías por parte de las fuerzas materiales de producción. Marx lo explica con un caso histórico extremo: ilusionados por el descubrimiento de unas minas de oro, cuenta Marx (2008, p. 200) que en el año 760 grandes cantidades de pobres se dedicaron a lavar oro en las arenas fluviales del sur de Praga, hasta el punto de que tan grande fue el desplazamiento de las actividades productivas a los yacimientos que al año siguiente el hambre asoló el país, pues todo el dinero había perdido su valor de cambio. Lo crucial en este punto no consiste en afirmar que el dinero perdió su valor de cambio únicamente porque la gente dejara de creer que dicho signo tenía un valor socioeconómico, sino que dejaron de creer que tenía dicho valor porque, efectivamente, en la *praxis* material, no había ningún valor de uso disponible por el que poder cambiarlo. Debido a ello, existe una cantidad notable de autores (Bineti, 2019; Hamza, 2016; Xia, 2014; Bowers e Iwi, 1993) que consideran las obras de Zizek y Baudrillard como los principales paradigmas de un giro postmoderno hacia el idealismo.

(e ir más allá) el funcionamiento de la "identificación secundaria" descrita por Hegel. Según Žižek, el funcionamiento de la identificación secundaria descrita por Hegel consiste en que

> "En un principio, el sujeto está inmerso en la forma de vida particular en la cual nació (la familia, la comunidad local, etc.), [de modo que] el único modo de romper los vínculos con ella y afirmarse como un 'individuo autónomo' es cambiar su lealtad fundamental, [y] reconocer la sustancia de su ser en otra comunidad, secundaria, que es a un tiempo universal y 'artificial', no 'espontánea' sino 'mediada' (1998, p. 165)".

El punto clave radica en que en este pasaje de la identificación primaria a la secundaria, las identificaciones primarias "comienzan a funcionar como la forma en que se manifiesta la identificación secundaria universal [de modo que,] por ejemplo, precisamente por ser un buen miembro de mi familia, contribuyo al funcionamiento correcto de mi Estado-Nación" (Žižek, 1998, p. 165). Además, este paso de la identificación primaria a la secundaria debe ser completado con un paso de la universalidad abstracta a la universalidad concreta.

Según Žižek, la identificación simbólica se mantiene "abstracta" cuando entendemos como opuestas nuestra pertenencia a una determinada nación con nuestra pertenencia a una determinada familia, mientras que es concreta cuando entiende que nuestra identificación primaria en la familia es tan solo una manifestación simbólica determinada de nuestra pertenencia real a la "Cosa-Nación".

Mientras que una superación auténticamente multicultural y universal del nacionalismo debería tratar de promover una identificación terciaria de tipo cosmopolita, el problema del multiculturalismo liberal según Žižek radica en que funciona mediante una reafirmación de la identificación primaria, dado que "para ser un buen americano, uno no tiene que renunciar a sus propias raíces étnicas, [sino que] la particularidad misma de su identidad étnica, la forma en que se aferran a ella, los hace americanos" (Žižek, 1998, p. 167).

Del mismo modo, lejos de ser un marco político económicamente neutro, el funcionamiento real del multiculturalismo liberal reproduce y refuerza la autoridad de la posición económicamente privilegiada

precisamente mediante el discurso de la neutralidad (étnico-identitaria) desde la que concibe su propia posición (de excepción) como universal y no-situada. Esta asimetría de poder económico-sociosimbólico queda expuesta mediante dos lógicas típicas del multiculturalismo, que Žižek denomina la "cultura infantilizada de la queja" y la "lógica histérica de la victimización".

Según Žižek (2001, p. 386), "el rasgo específico de la cultura de la queja es su giro legalista, su esfuerzo por traducir la queja a los términos de una obligación legal del Otro que deberá indemnizarme". El principal problema con este tipo de posturas es que únicamente consiguen confirmar la posición sociosimbólica de autoridad en la que se ha autoerigido el discurso liberal supuestamente libre de cualquier clase de identidad étnico-cultural. En este sentido, el multiculturalismo permite hablar al otro únicamente a condición de que acepte sus propias figuras de autoridad.

Por su parte, en lo que se refiere a la lógica histérica de la victimización, Žižek afirma que antes que a una verdadera protección de las víctimas, su funcionamiento neoliberal obedece a una ubicación predeterminada del otro de una forma tal que se le niega la capacidad de autodefinirse por sí mismo, ya que "desde el momento en que deja de comportarse como tal víctima y quiere defenderse por sí misma, se convierte de inmediato, mágicamente, en otro terrorista/fundamentalista" (Žižek, 2002, p. 79).

2.2. La recursividad sociosimbólica en la producción de identidad según Peter Sloterdijk

En el caso de Peter Sloterdijk, las sociedades modernas son identificadas con aquellas que han desarrollado de manera exponencial y sistemática los procesos de auto-impulsión por retroalimentación (recursividad) positiva: "lo que es exitoso, se autorrefuerza" (Sloterdijk, 2020b, p. 27). Según el filósofo alemán, dicha recursividad es "ontológicamente, puro ser-que-genera-movimiento" (Sloterdijk, 2001, p. 30), y precisamente en tanto tal, la esencia última de lo que denomina "cibernética política" (Sloterdijk, 2001, p. 41). O lo que es lo mismo: la esencia última de (los procesos de conformación de) la identidad política se

encuentra en la circulación cíclica de información "estresante" cuyo objetivo es "la sincronización de las preocupaciones" (Sloterdijk, 2017, p. 14). Dicha información potencialmente estresante es descrita como campos de fuerza psico-acústicos que hacen entrar en resonancia amplificadora la respuesta social de los individuos: cuanta más circulación de información redundante, más identificación política.

En consecuencia, el despliegue exponencial de los medios de comunicación de masas y las nuevas redes sociales surgidas con la sociedad de la información no han promovido una mayor heterogeneidad, fluidez y pluralidad de las identidades políticas como había sido teorizado por algunos intelectuales (Beck, 2019; Bhabha, 2002; Giddens, 1999) sino todo lo contrario: asistimos a un auge de posiciones políticas sobre-identitarias de extrema derecha auto-reforzadas por la aceleración exponencial del tiempo de repetición de los ciclos recursivos que reafirman su propia posición.

Si bien es cierto que Sloterdijk (2006, p. 23) califica la globalización como "multifocal, multiperspectivista y heterárquica", no hemos de olvidar que dicha consideración se realiza desde el paradigma morfo-político de las "espumas" (y no desde las mesetas ni los rizomas deleuzo-guattarianos[174]), cuyo funcionamiento es identificado por el propio Sloterdijk con el principio del *isolated connection* concebido por el despacho de arquitectura *Morphosis*. Como resultado, la estructura formal de las espumas no produce una mayor fluidez y/o mezcla social de las distintas identidades etno-políticas, sino únicamente una mayor densidad en la yuxtaposición hiper-segmentada de las mismas.

A diferencia de la mayor parte de análisis sociosimbólicos, el realizado por Sloterdijk no prima el contenido semántico (significado) de los mensajes emitidos, sino las condiciones técnicas y sistémicas desde las que se emiten. Desde su punto de vista, los principales efectos del

[174] A este respecto, Sloterdijk ha mostrado en varios de sus escritos una oposición explícita a la filosofía deleuzoguattariana, la cual considera paradigma de "la 'cultura de la red' y de su romanticismo rizomático" (Sloterdijk, 2015, p. 315), dado que según el filósofo alemán, "con el concepto de 'rizoma', Deleuze y Guattari habían anticipado, sobre todo, las imágenes espaciales planas y los fantasmas sociales interactivos, inter-delirantes, inter-autistas de la cultura mundial de Internet" (Sloterdijk, 2015, p. 315).

intercambio sociosimbólico dependen de la tecnología de comunicaciones desde la que son transmitidos, hasta el punto de afirmar que todo lo que la modernidad calificó como revoluciones políticas, en realidad no fueron más que revoluciones técnicas: "el sujeto de la revolución no es el proletariado, sino la técnica" (Sloterdijk, 2003, p. 75).

Concretamente, Sloterdijk identifica tres grandes dispositivos antropotécnicos de producción de identidad política, basados todos ellos en el establecimiento de comunicaciones recursivas con el futuro a través del crédito: la figura del revolucionario, la del artista y la del empresario. En el primer caso, identificando la figura del revolucionario político con la de un banquero que acumula y centraliza grandes potenciales thymóticos y/o de estrés antagonista en "bancos de ira" para su posterior empleo, Sloterdijk (2010, p. 256) mantiene que los "órganos más poderosos de la recolección, metafísica y política, de la ira en la civilización occidental [han sido] la doctrina católica de la ira de Dios y la organización comunista de masas movidas por la ira anti-burguesa y anticapitalista". De manera análoga, el desarrollo tardomedieval de la doctrina del purgatorio y las indulgencias es concebido como una nueva institución crediticia que posterga la condena definitiva en función de la generación de una deuda por los actos presentes que habrá que devolver de manera progresiva en un futuro indeterminado[175].

En cualquiera de los casos (ira de Dios, comunismo y sistema de indulgencias) se produce una centralización de las fuerzas estresantes que yacen en la conformación de la identidad política (y la consecuente conducta de los creyentes) de forma tal, que puede ser instrumentalizada por unas pocas personas. Antes que a un simple proyecto utópico a realizar según una secuencia lineal de acciones dadas, el proyecto político occidental siempre ha seguido la lógica propia de una retroalimentación positiva de tipo crediticio, de modo que es (la identidad política a construir en) el futuro aquello que funciona retroactivamente como impulso

[175] Desde este punto de vista, Sloterdijk (2010, p. 132) considera que "el impulso de Lutero fue auténticamente reaccionario, en la medida en que él unió un inflexible 'retorno a la merecida ira de Dios' con su *pathos* por la fe y la gracia [...] Como partisano del 'o lo uno o lo otro', aborrecía la modernidad del tercer camino, que la Iglesia católica había introducido con la creación del sistema de crédito de nuevo cuño".

principal para la centralización de las energías políticas presentes: "la forma proyectual de la ira [siempre] es susceptible de ser ampliada a forma bancaria" (Sloterdijk, 2010, p. 79).

En el segundo caso, el artista propio de la modernidad es concebido por Sloterdijk como el creador de valores (materialmente) *ex-nihilo* por excelencia, único capaz de transformar la condición de exhibible que se le atribuye a un objeto en (la creencia social en) un valor sociosimbólico capaz de articular una identidad colectiva. Concretamente, el filósofo alemán compara el funcionamiento museístico de las obras de arte con los mercados bursátiles, afirmando que las obras de arte son "exhibidas como acciones bursátiles estéticas" (Sloterdijk, 2020c, p. 343) cuyo valor en el presente depende de la creencia (puramente imaginaria) de que tendrán un valor mayor en (la apuesta por la alta cultura de) el futuro.

Allí donde el revolucionario cumple el papel de un gestor del estrés a partir del cual se produce la identidad política antagonista, el artista encarna la lógica propia del capitalismo que se revaloriza a sí mismo por el mágico efecto de la circulación-exhibición de valor, si bien remarcando en ambos casos el tipo de recursividad temporal que conlleva la retroalimentación crediticia. Mientras que el revolucionario coincide con el proceso de identificación nacionalista descrito por Žižek, el artista lo hace con el funcionamiento especulativo del capital analizado tanto por Žižek como por Baudrillard.

En último lugar, Sloterdijk describe la figura del empresario como aquel técnico logístico capaz de establecer el tipo de organización y colaboración social necesaria con el que poder llevar a término un proyecto de tipo autopoiético, con independencia de su ideología político-económica. En todos los casos (revolucionario, artista y emprendedor), lo propio del creador de valor-identidad es "asumir responsabilidades por unos hechos que todavía no están establecidos, [logrando con ello] una transformación del profetismo pasivo, que se tornará activo" (Sloterdijk, 2020c, p. 264).

Ahora bien, mientras que en los casos del revolucionario y el artista predominaban aún los componentes sociosimbólicos o psico-acústicos, el caso del emprendedor moderno va a ser aquel en el que se produzca

una alianza de los dos principales "sistemas autorreforzantes, el de una economía basada en el crédito e impulsada por intereses y el de la ingeniería mecánica, impulsada por la innovación" (Sloterdijk, 2015, p. 135). Razón por la cual Sloterdijk prefiere hablar de "tecno-creditismo" en lugar de "capitalismo".

El principal problema al que se enfrentan todas estas producciones tecno-crediticias de identidad política es que mientras que sí que hubo un momento de la historia en la que crédito y tecnologías de la comunicación abrieron el futuro a nuevos pro-yectos políticos, en la actualidad hemos llegado a un

> "Punto a partir del cual el crédito ya no abre el futuro, ni siquiera al eficiente, sino que lo cierra: los pagos crecientes de amortización de la deuda se llevan cada vez partes mayores de los ingresos actuales; hasta que se traspasa la línea más allá de la cual las deudas anteriores solo por una cascada de nuevas deudas pueden ya aplazarse a un mañana paralizado a la larga. Esta situación merece llamarse "poshistórica" (Slolterdijk, 2015: 148)".

En este sentido, el fin de la historia al que Sloterdijk se refiere en numerosas ocasiones puede ser descrito como un problema de sobre-identificación política.

3. DISCUSIÓN

Lejos de resultar anecdótico y/o accidental, el problema de sobreidentificación política que surge debido al establecimiento de sistemas recursivos de retroalimentación positiva ha sido identificado desde distintas disciplinas como uno de los problemas fundamentales de la teoría cibernética de primer orden. Concretamente, Ludwig von Bertalanffy, biólogo precursor de la teoría de sistemas, afirmaba como uno de los principales problemas de los sistemas autopoiéticos la existencia de procesos iniciales caracterizados por grandes dosis de equifinalidad y/o equipotencialidad[176] pero cuya progresiva diferenciación y

[176] Según von Bertalanffy, la equifinalidad es la capacidad que tiene un sistema autorregulado para "alcanzar el mismo estado final partiendo de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos" (Bertalanffy, 2014, p. 40).

jerarquización terminaba por establecer disposiciones fijas y mecanizadas que disminuía tendencialmente la equipotencialidad del sistema, hasta abolirla definitivamente: "la segregación progresiva significa asimismo mecanización progresiva. Y ésta, a su vez, implica pérdida de regulabilidad" (Bertalanffy, 2014, p. 72)[177].

En el caso de la aplicación sociosimbólica realizada por Žižek y Sloterdijk, la primera consecuencia de la sobre-identificación política presente en sus teorías (y la consecuente pérdida de regulabilidad del sujeto colectivo que ello conlleva) radica en la exclusión de toda posible gestión no-antagonista del conflicto, el cual se proyecta unilateralmente sobre la figura de un "otro" (extranjero-enemigo) que lo introduce en una comunidad nacional originariamente armónica.

En el caso de Žižek, el conflicto es completamente excluido del ámbito sociosimbólico mediante su ubicación en el de lo Real, de modo que los conflictos propiamente sociosimbólicos quedan reducidos a simples distorsiones simbólicas de un conflicto originario imposible de positivizar tal cual es, aplicando con ello la estructura psicoanalítica del trauma al ámbito de lo social[178]. En el de Sloterdijk, la imputación del conflicto al extranjero es fomentada aún más debido a la patologización

[177] El ejemplo paradigmático es el desarrollo embrionario, dominado en un primer momento por una increíble dosis de equipotencialidad, pero cuyo desarrollo y adaptación al medio termina por transformar cada región embrionaria –indiferenciada en un principio- en un determinado órgano con una función específica.

[178] Para explicar su concepto de "trauma originario", Žižek recurre al conflicto generado en torno al dibujo del plano de la aldea de los winnebago comentado por Lévi-Strauss. Concretamente, un grupo dibujaba la aldea como un círculo dentro de otro, mientras que otro lo hacía como un círculo separado en dos por una línea divisoria, si bien ninguno de los dos dibujos se correspondía con la distribución efectiva de las construcciones físicas. Según Žižek, lo fundamental aquí es que "la desintegración misma en dos percepciones 'relativas' implica una referencia oculta a una constante: no la disposición objetiva, existente de las construcciones, sino un núcleo traumático, un antagonismo fundamental que los habitantes de la aldea no podían simbolizar […] Las dos percepciones del plano son, sencillamente, dos esfuerzos mutuamente excluyentes por afrontar ese antagonismo traumático, por curar su herida mediante la imposición de una estructura simbólica equilibrada. Aquí podemos ver en qué sentido preciso interviene lo Real a través de la anamorfosis. Primero tenemos la disposición 'verdadera', 'objetiva' de las casas y luego sus dos simbolizaciones diferentes: ambas deforman de manera anamórfica la disposición realmente existente. Sin embargo, aquí lo 'Real' no es la disposición realmente existente, sino el centro traumático del antagonismo social que deforma la visión" (Žižek, 2005, pp. 104-105).

y criminalización asociadas que conlleva utilizar metáforas inmunológicas para hablar de sistemas sociales que establecen claras delimitaciones entre el interior y el exterior del mismo.

A este respecto, es importante insistir en que este tipo de aplicaciones tan directas de la cibernética a las ciencias sociales repite nuevamente un paso ilegítimo de lo biológico a lo social[179]. En la primera mitad del siglo XX, el antropólogo Radcliffe-Brown (1986, pp. 215-232) estableció un paralelismo (demasiado) directo entre el concepto biológico de organismo y el de estructura social, entendiendo que en ambos casos los órganos y aparatos (las instituciones sociales) del organismo no tenían la capacidad de continuar con vida de forma independiente, del mismo modo que el organismo (sociedad) tampoco podía subsistir si alguno de sus órganos dejaba de cumplir su función (división del trabajo). Desde este punto de vista, la identidad de una determinada sociedad o cultura quedaría determinada por la continuidad temporal de su estructura social, la cual, al ser descrita mediante el paradigma del organismo, incluía necesariamente una organización jerárquica.

Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, el psicobiólogo R. M. Yerkes y el sociobiólogo E. O. Wilson aplicaron el modelo cibernético de control y regulación de la información desarrollado por las primeras investigaciones cibernéticas a la concepción de las sociedades modernas, eliminando con ello la metáfora del organismo en favor de los sistemas y las redes homeostáticos. En ambos casos (Yerkes y Wilson), la literalidad de la aplicación de la teoría cibernética a los sistemas sociales produjo una gran cantidad de reduccionismos y paralelismos ilegítimos, posteriormente criticados por Donna Haraway (1995, pp. 71-112). Treinta años después, Slavoj Žižek y Peter Sloterdijk han repetido este paso ilegítimo de lo biológico a lo social, pese al carácter pretendidamente sociosimbólico de sus teorizaciones.

[179] Recordemos aquí que la disciplina cibernética no nació únicamente para el estudio de los sistemas artificiales, sino que tal y como ya indicaba el título del libro de Norbert Wiener (1948) que le dio nombre, la cibernética siempre se ha entendido a sí misma como aquella disciplina que estudia los mecanismos de "control y comunicación en animales y máquinas".

En consecuencia, la figura del "otro" concebida por Žižek (2010) tanto para su descripción del nacionalismo como para la del multiculturalismo es reducida a una dimensión "monstruosa" que lo marca apriorísticamente como algo imposible de ser reconocido como parte integrante del cuerpo social. Concretamente, en el caso del multiculturalismo el "el enemigo es el 'fanático' que se 'sobre-identifica' [excesivamente con su propia 'Cosa-nación'] en lugar de mantener una distancia apropiada" (Žižek, 2016, p. 344). Frente a este enemigo sobre-identificado, el multiculturalismo propone un nuevo tipo de "sujeto disperso, plural y construido, aclamado por la teoría posmoderna [que] simplemente designa la forma de la subjetividad que se corresponde con el capitalismo tardío" (Žižek 2016, p. 344).

El problema con este tipo de sujeto propio del multiculturalismo liberal según Žižek es que supone la realización paradigmática por excelencia de la producción capitalista postmoderna, razón por la cual el autor esloveno se posiciona en contra de que "las así llamadas luchas identitarias del multiculturalismo postmoderno: los derechos de los gays, las demandas de las minorías étnicas, la política de la tolerancia, los movimientos antipatriarcales, etc" (Žižek 2016, p. 138), sean identificados con la producción de una subjetividad propia de la izquierda anticapitalista. Una vez aquí, Žižek (2016, p. 138) precisa que "no me opongo al multiculturalismo en sí; a lo que me opongo es a la idea de que el multiculturalismo constituye la lucha fundamental del presente, [dado que conlleva] la desaparición de la economía como el lugar fundamental de la lucha".

Como consecuencia de dicho posicionamiento, Žižek ha sido acusado de promover una "enfoque fundamentalista del psicoanálisis […] simplificando (incluso caricaturizando) las categorías de Freud [que] intenta justificar algunas de las dimensiones más antifeministas de Freud y Lacan" (Ravetto-Biagioli, 2010, p. 115). Por las mismas razones, Ernesto Laclau (2008) también consideró que su crítica al multiculturalismo "alberga, en la última instancia, una tendencia protofascista", mientras que William Hart fue uno de los primeros en considerar que Žižek "adopta una retórica reaccionaria disfrazada bajo la etiqueta honorífica de la izquierda" (Hart, 2003, p. 192).

En el caso de Sloterdijk, si bien es cierto que algunos de sus comentaristas han incidido en el potencial emancipador de sus concepciones morfopolíticas (Dirksmeier, 2018), consideramos más acertadas las críticas de aquellos que le han imputado una perspectiva colonialista (Kelly, 2018), o cuanto menos anti-cosmopolita, fundamentada en metáforas esencialistas y etno-nacionalistas que dan "apoyo ontológico a las críticas xenófobas de la inmigración" (Sutherland, 2019, p. 193). De este modo, aunque Sloterdijk (2020b, p. 99) mantiene en un inicio que "para aquellos que luego quieran migrar a la Modernidad, las puertas deberán permanecer abiertas", mantiene inmediatamente después la necesidad de "evitar las migraciones masivas indeseadas e indeseables [dado que] las mareas migratorias abrumarán inevitablemente las capacidades de absorción de los países receptores" (2020b, p. 101), pues considera que "los 'pobres' del interior del sistema y los pobres del "exterior" no pueden solidarizarse entre sí" (2020b, p. 102).

A este respecto, resulta cuanto menos paradójico apreciar cómo los sistemas de retroalimentación positiva con los que define las identidades políticas modernas se caracterizan por la expansión exponencial de todas sus características (lo cual incluye también la expansión espacial y territorial), pero dicha tendencia "exponencial" de expansión no es suficiente para absorber migraciones consideradas "masivas". De lo cual resulta que, tal y como ya comentaba Kaczynski a propósito de la descripción de sus *self-propagated systems*, lo único que se expande es el consumo de cada vez más recursos por cada vez menos personas. Mientras que para Kaczynski lo "catastrófico" es el sistema en sí mismo, para Sloterdijk en cambio lo único catastrófico parece ser el "exceso" de inmigración.

4. CONCLUSIONES

La relación entre teoría de la comunicación e identidad política suele concebirse como un proceso unidireccional de emisión y recepción de mensajes, sin tener en cuenta el carácter recursivo de dicho proceso. Debido a ello, los modelos tradicionales, si bien pueden describir adecuadamente los procesos de alienación y/o fetichismo ideológico,

resultan completamente incapaces para atender a los fenómenos autopoiéticos derivados de los procesos de retroalimentación sociosimbólica en los que se basa la conformación y progresiva re-configuración de la identidad política de un grupo social.

Si bien las obras de Žižek y Sloterdijk tienen la virtud de haber identificado los procesos recursivos como el núcleo fundamental en torno al cual se desarrollan las identidades políticas y culturales colectivas, su falta de atención a la psicobiología (Yerkes) y sociobiología (Wilson) norteamericana de mediados del siglo XX ha promovido que repitan una vez más, esta vez bajo lenguaje filosófico-sociosimbólico, el paso ilegítimo de lo mecánico-biológico a lo social. Lo cual les ha llevado a una conceptualización eurocéntrica y xenofóbica de las relaciones interculturales.

Desde nuestro punto de vista, el principal error cometido por dichos autores (Yerkes, Wilson, Žižek y Sloterdijk) radica en haberse basado única y exclusivamente en la cibernética de primer orden (Wiener, 1948; Ashby, 1957) desatendiendo completamente las relaciones que la cibernética de segundo orden (Foerster, 1991) estableció con la psicología y el constructivismo social de los años 60 y 70, pues son precisamente este último tipo de relaciones las que, tal y como ya hemos comentado en otro lugar (León y Closa, 2020), permitirían desarrollar una concepción cyborg, heterárquica y auténticamente intercultural de las relaciones (post)humanas.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente texto es un resultado del proyecto de investigación “Racionalidad económica, ecología política y globalización: hacia una nueva racionalidad cosmopolita”. Programa Estatal Proyectos I+D Retos de la Investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Ref.: PID2019-109252RB-I00.

6. REFERENCIAS

Ashby, W. R. (1957). An Introduction to Cybernetics [Introducción a la cibernética]. Chapman & Hall Ltd.

Bailes, J. (2020). Bridging the gap: cynical disavowal and its rationalizations [Puentear la brecha: la desautorización cínica y sus racionalizaciones]. Journal of Political Ideologies, 25 (1), 94-112. Taylor & Francis. https://doi.org/10.1080/13569317.2020.1699715

Baudrillard, J. (1976). La génesis ideológica de las necesidades. Anagrama.

Beck, U. (2019). La sociedad del riesgo. Planeta.

Bertalanffy, L. (2014). Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. Fondo de cultura Económica.

Bhabha, H. K. (2002). El lugar de la cultura. Manantial.

Bineti, M. J. (2019). La avanzada material del viejo idealismo. Pensamiento, 75 (283), 701-716. Universidad Pontificia Comillas. http://dx.doi.org/10.14422/pen.v75.i284.y2019.007

Bowers, J. e Iwi, K. (1993). The discursive construction of society [La construcción discursiva de la sociedad]. Discourse & Society, 4 (3), 357-393. SAGE Journals. http://dx.doi.org/10.1177/0957926593004003004

Dirksmeier, P. (2018). Die Emergenz der Masse - Zur Urbanität im globalen Süden [El surgimiento de las masas: sobre la urbanidad en el sur global]. Geographica Helvetica, 73 (1), 11-17. Copernicus. https://doi.org/10.5194/gh-73-11-2018

Du Plessis, G. (2015). Danish Demarcations: Welfare State, Middle-class Nationalism, and Xenophobia [Demarcaciones danesas: Estado de bienestar, nacionalismo de clase media y xenofobia]. Alternatives, 40 (1), 15-30. SAGE Journals. https://doi.org/10.1177/0304375415581255

Dupuy, J. P. (1999). El pánico. Gedisa.

Foerster, H. (1991). Las semillas de la cibernética. Gedisa.

Giddens, A. (1999). La tercera vía. Taurus.

Hamza, A. (2016). Going to One's Ground: Žižek's Dialectical Materialism [Ir al terreno de uno: el materialismo dialéctico de Žižek]. En A. Hamza y F. Ruda (Eds.), Slavoj Žižek and Dialectical Materialism [Slavoj Žižek y el materialismo dialéctico], 163-176. Palgrave Macmillan.

Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza. Cátedra.

Hart, W. D. (2003). Can a judgment be read? A response to Slavoj Žižek [¿Se puede leer un juicio? Una respuesta a Slavoj Žižek]. *Nepantla: Views from South*, 4 (1), 191-194. Johns Hopkins University.

Jameson, F. (1991). El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado. Paidós.

Kaczynski, T. (2016). Anti-Tech Revolution: Why and How [Revolución anti-tecnológica: por qué y cómo]. Fitch & Madison.

Kelly, S. (2018). The Atlantic Crossing and the "New World": The "odd political theology" of modernity [El cruce del Atlántico y el "Nuevo Mundo": la "extraña teología política" de la modernidad]. Atlantic Studies: Global Currents, 15 (3), 315-331. Taylor & Francis. https://doi.org/10.1080/14788810.2017.1367990

Lacan, J. (1983). Psicoanálisis y cibernética, o de la naturaleza del lenguaje. En J. Lacan, Seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica, 435-454. Paidós.

Laclau, E. (2008). Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política. Fondo de Cultura Económica.

Laureano, P. S (2015). Contribuições da psicanálise para a reconstrução da crítica à ideologia [Contribuciones del psicoanálisis para la reconstrucción de la crítica de la ideología]. Psicologia em Estudo, 20 (3), 471-482. Universidade Estadual de Maringá. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v20i3.28184

León Casero, J. y Closa Guerrero, I. (2020). Ontología posthumanista bio-ciber-deleuziana. El agenciamiento hombre máquina como rizoma de plataforma. Isegoría. Revista de Filosofía moral y política, 63, 387-406. CSIC. https://doi.org/10.3989/isegoria.2020.063.06

Mandelbrot, B. (2006). Fractales y finanzas. Una aproximación matemática a los mercados: arriesgar, perder y ganar. Tusquets.

Marx, K. (2008). Contribución a la crítica de la Economía Política. Siglo Veintiuno.

Maturana, H. y Varela, F. (1980). Autopoiesis and Cognition: The realization of the living [Autopoiesis y cognición: la realización de lo vivo]. Springer.

Milburn, K. (2019). The comedian as populist leader: Postironic narratives in an age of cynical irony [El cómico como líder populista: narrativas postirónicas en una época de ironía cínica]. Leadership, 15 (2), 226-244. SAGE Journals. https://doi.org/10.1177/1742715018809750

Musabegović, S. (2019). The Schizoid Border in the Construction of Ethno-Nationalist Body [La frontera esquizoide en la construcción del cuerpo etno-nacionalista]. Journal of Muslim Minority Affairs, 39 (3), 372-394. Taylor & Francis. https://doi.org/10.1080/13602004.2019.1654194

Radcliffe-Brown, A. R. (1986). Estructura y función en la sociedad primitiva. Planeta.

Ravetto-Biagioli, K. (2010). Everything you always wanted to know about David Lynch, but should be afraid to ask Slavoj Žižek [Todo lo que siempre quiso saber sobre David Lynch, pero debería tener miedo de preguntarle a Slavoj Žižek]. En S. Gourgouris (Ed.), Freud and Fundamentalism: The Psychical Politics of Knowledge [Freud y el fundamentalismo: la política psíquica del conocimiento], 105-124. Fordham University.

Sloterdijk, P. (2020a). La herencia del dios perdido. Siruela.

Sloterdijk, P. (2020b). Las epidemias políticas. Godot.

Sloterdijk, P. (2020c). El imperativo estético. Akal.

Sloterdijk, P. (2018). ¿Qué sucedió en el siglo XX? Siruela.

Sloterdijk, P. (2017). Estrés y libertad. Godot.

Sloterdijk, P. (2015). Los hijos terribles de la Edad Moderna. Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad. Siruela.

Sloterdijk, P. (2012). Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica. Pre-Textos.

Sloterdijk, P. (2011). Sin Salvación. Tras las huellas de Heidegger. Akal.

Sloterdijk, P (2010). Ira y Tiempo. Ensayo Psicopolítico. Siruela.

Sloterdijk, P. (2006). Esferas III. Espumas. Siruela

Sloterdijk, P. (2004). El Sol y la Muerte. Siruela.

Sloterdijk, P. (2003). Experimentos con uno mismo. Una conversación con Carlos Oliveira. Pre-Textos.

Sloterdijk, P. (2001). Eurotaoísmo. Aportaciones a la crítica de la cinética política. Seix Barral.

Sutherland, T. (2019). Peter Sloterdijk and the "Security Architecture of Existence": Immunity, Autochthony, and Ontological Nativism [Peter Sloterdijk y la "arquitectura securitaria de la existencia": inmunidad, autoctonía y nativismo ontológico]. Theory, Culture and Society, 36 (7-8), 193-214. SAGE Journals. https://doi.org/10.1177/0263276419839119

Xia, Y. (2014). The principle of production and a critique of metaphysics: From the perspective of theory of Baudrillard contractual approach based on Rawls' device of the "original position" [El principio de producción y una crítica de la metafísica: desde la perspectiva de la teoría del enfoque contractual de Baudrillard basado en el dispositivo de Rawls de la "posición original"]. Frontiers of Philosophy in China, 9 (2), 181-193. Brill. http://dx.doi.org/10.3868/s030-003-014-0016-8

Wiener, N. (1948). Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine [Cibernética: o control y comunicación en el animal y la máquina]. MIT Press.

Žižek, S. (2016). La permanencia en lo negativo. Godot.

Žižek, S. (2010). Prójimos y otros monstruos: un alegato en favor de la violencia ética. En S. Žižek, E. L. Santner y K. Reinhard (Eds.), El prójimo. Tres indagaciones en teología política, 181-253. Amorrotu.

Žižek, S. (2006). Visión de Paralaje. Fondo de Cultura Económica.

Žižek, S. (2005). El títere y el enano. El núcleo perverso del cristianismo. Paidós.

Žižek, S. (2001). El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política. Paidós.

Žižek, S. (2002). El frágil Absoluto o ¿por qué merece la pena luchar por el legado cristiano? Pretextos.

Žižek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Žižek (Eds.), Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo, 137-188. Paidós.

LAS PERSONAS MAYORES EN LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE, FRAGILIDAD, DESIGUALDAD, Y PROMOCIÓN DEL ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y SALUDABLE.

MARÍA DEL CARMEN SEGURA CUENCA
Universidad Miguel Hernández de Elche

ENRIQUE CONEJERO PAZ
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. INTRODUCCIÓN

El envejecimiento de la población se ha convertido en una tendencia mundial significativa que afecta a todos los países, aunque a diferentes ritmos y niveles (Dugarova y Gülasan, 2017), un fenómeno que muestra avances en el bienestar de la humanidad, como la mejora de la salud, una mayor longevidad y una menor mortalidad (ONU, 2017).

La estructura de edad de la población mundial sigue cambiando, impulsada por el aumento de la esperanza de vida y la disminución de los niveles de fertilidad. Las personas tienen un mayor ciclo vital, y tanto la participación como el número de personas mayores en la población total está aumentando rápidamente. De esta forma, en 2020 había 727 millones de personas de 65 años o más (ONU, 2020). Se prevé que, durante las próximas tres décadas, el número de personas mayores se duplique, llegando a más de 1.500 millones en 2050. Todas las regiones verán un aumento en el tamaño de su población mayor entre 2020 y 2050. La proporción de la población mundial envejecida pasará del 9,3% en 2020 al 16,0% en 2050 (ONU, 2019)

Para 2030, se espera que este segmento de población represente más del 25% de la población en Europa y América del Norte, el 17% en Asia y América Latina y el Caribe, y el 6% en África. El reto radica no sólo

en el creciente número de personas mayores, sino también en la naturaleza heterogénea y compleja del envejecimiento con respecto a múltiples dimensiones como la salud, la familia y la situación socioeconómica de las personas mayores, entre otras.

Por otra parte, en el Informe "Responsabilidad compartida, solidaridad global: una respuesta a los impactos socioeconómicos de la COVID-19" (ONU, 2020), se señala que la crisis de la COVID-19 tendrá profundas repercusiones negativas en los esfuerzos propuestos en materia de desarrollo sostenible y reflejados en la Agenda 2030. La dinámica del envejecimiento, como reto político, social y económico ofrece oportunidades para el desarrollo sostenible en conexión con la participación activa de las personas mayores en distintos sectores, político, económico, laboral y social. Según Lee (2017) en la actualidad hay más personas mayores que están contribuyendo a fomentar un ecosistema emprendedor. Por otra parte, las personas mayores, y en particular, las mujeres mayores, juegan un papel vital en cuanto a los cuidados, en cuanto a la atención no remunerada de cónyuges y otros familiares, incluidos aquellos con discapacidades (UNFPA y *HelpAge* Internacional, 2012). La pandemia de la COVID-19 traerá consigo una ralentización económica prolongada a nivel mundial que repercutirá negativamente en la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Acuerdo de París.

Donde los grupos de edad más vulnerables y que, por tanto, se verán más afectados, serán las mujeres, los niños, las personas mayores y los trabajadores del sector informal. No obstante, debido al tamaño, el alcance y el ritmo de la pandemia, y a las considerables salidas de capital de los países en desarrollo, existe un riesgo importante de que la mayor parte del capital político y los limitados recursos financieros sean absorbidos por la respuesta a la pandemia y se desvíen de la implementación de las contribuciones determinadas a nivel nacional para lograr las metas climáticas y los ODS.

En este sentido, Putnam (1995) nos recuerda que las personas mayores son un activo importante del capital social. De esta forma, se pone de relieve la importancia de abordar el reto del envejecimiento para la consecución de la Agenda 2030, ya que este fenómeno lo podemos conectar

con los objetivos de erradicación de la pobreza, buena salud, igualdad de género, crecimiento económico y trabajo decente, desigualdades reducidas y ciudades sostenibles. Es vital que, en la respuesta a la crisis, los países mantengan su atención a los ODS y los compromisos climáticos, para no perder lo logrado en el pasado y, durante la recuperación de la crisis de la COVID-19, hacer inversiones que nos impulsen hacia un futuro más inclusivo, sostenible y resiliente.

Las mujeres tienen mayor esperanza de vida que los hombres, y por lo tanto son constituyen un grupo mayoritario de las personas mayores, especialmente en edades más avanzadas. Las personas mayores, especialmente las mujeres mayores que viven solas, tienden a enfrentar desventajas relacionadas a la pobreza, la soledad y la depresión. De conformidad con el objetivo 5 de los ODS, sobre el empoderamiento de la mujer, los gobiernos deberían promover la igualdad de género a lo largo de la vida, lo que puede contribuir a largo plazo a resultados más equitativos en la vejez.

También, se deberían reconocer las contribuciones continuas que las personas mayores hacen a sus familias, las comunidades y sociedades. Recordemos la contribución de este sector en la anterior crisis económica y social de 2008. Hay que destacar que las personas mayores, en particular las mujeres mayores, cuidan a sus nietos, incluso en tiempos de dificultades económicas y personales. Los responsables de la formulación de políticas públicas deberían explorar medios para aliviar la carga sobre las personas mayores en tales situaciones, que a menudo recurren a sus propios recursos escasos para apoyar a otros miembros de la familia, aumentando su propensión a caer en riesgo de pobreza en el futuro.

2. SOBRE EL CONCEPTO DE FRAGILIDAD Y LOS ODS

En septiembre de 2015, los estados miembros de las Naciones Unidas adoptaron un nuevo marco de desarrollo global titulado "Transformando Nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". El nuevo marco entró en vigor oficialmente el 1 de enero de 2016 y se extenderán hasta 2030. La nueva agenda es "de carácter mundial y de

aplicación universal a todos los países, teniendo en cuenta las diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo nacionales". La Agenda reconoce que, si bien los objetivos son universales, las vías y el ritmo del progreso variarán de un país a otro y dependerán de diferentes realidades y desafíos nacionales.

Uno de esos desafíos críticos para el éxito es la fragilidad. Las instituciones y los sistemas son frágiles cuando: a) exhiben capacidades crónicamente débiles para cumplir con sus funciones básicas; b) son susceptibles de sufrir un colapso total cuando experimentan shocks y crisis; c) son lentos para recuperarse después de una crisis y d) no fomentar las relaciones Estado-sociedad. La fragilidad fue posiblemente un impedimento clave para el progreso de los Objetivos del Milenio (ODM), ya que los países con peor desempeño en los ODM fueron los países que se enfrentaban a situaciones frágiles y afectadas por conflictos. Por lo que continúa siendo un gran desafío para el cumplimiento de la Agenda 2030. Es fácil de imaginar que después de la COVID-19, el número de personas que viven en situaciones frágiles ha aumentado considerablemente, junto con el número de personas en aquellos países que viven en la pobreza extrema.

Como señaló el PNUD (2011) en su estrategia de *Gobernanza para la paz*, plantea que "la fragilidad tiene implicaciones en la forma en que se diseñan las intervenciones, implementado y monitoreado" (p.15). A partir de entonces, aparecen numerosas definiciones, en este sentido, la OCDE popularizó el concepto de fragilidad en su primer informe *Estado de fragilidad* en 2007. La OCDE define la fragilidad como una "situación en la que las estructuras estatales carecen de la capacidad y/o voluntad política para proporcionar funciones básicas para reducir la pobreza, generar desarrollo y salvaguardar la seguridad y los derechos humanos" (OCD, 2007). Por su parte, el Banco Mundial en el *Informe sobre el desarrollo mundial* (2011) concibe la fragilidad como una situación en la que los Estados demuestran una falta de capacidad o legitimidad para mediar en las relaciones entre ellos mismos y sus ciudadanos.

Además, en el marco de evaluación de la fragilidad, el G7 +, un grupo autoidentificado de estados frágiles introduce la fragilidad que

comienza en un punto de crisis y pasa a la recuperación, la estabilidad y, finalmente, la resiliencia. Porque muchos de los países del G7 + están en conflicto o están saliendo de él, el enfoque del espectro de la fragilidad evalúa hasta qué punto los afectados y las sociedades se están recuperando de la crisis causada por conflictos violentos y están reconstruyendo la resiliencia de políticas legítimas e inclusivas, seguridad, justicia, bases económicas y empleo, y generación de ingresos domésticos y servicios básicos.

Para nuestro trabajo utilizaremos el enfoque del PNUD (2016) que define la fragilidad como

> "Un proceso de comprensión de la naturaleza y el alcance del riesgo de *schoks* y estrés, así como el contexto y la dinámica que moldean las respuestas de las personas; las interacciones de diferentes peligros y su impacto sobre instituciones y sistemas; también el diseño e implementación de programas de desarrollo que abordan las causas fundamentales de la fragilidad, fomentando la resiliencia, protegiendo los avances en el desarrollo sostenible y acelerando el progreso del desarrollo". (p.12)".

Se puede considerar que el envejecimiento y la fragilidad están separados por una delgada línea (Álvarez-Gregori, et. al., 2020). Si tenemos en cuenta que durante el envejecimiento se acumulan alteraciones en los sistemas fisiológicos y éstos se pueden volver más vulnerables en determinados contextos. Esta vulnerabilidad está ligada en gran parte al proceso de envejecimiento (se ha estudiado que en edades muy avanzadas existe un grado de pérdida funcional inevitable).

La conexión entre fragilidad y envejecimiento es difícil de establecer, por no existir un límite preciso biológico, físico funcional, entre los estados de buena salud, fragilidad y discapacidad dependencia y según el ámbito asistencial que se considere. En la actualidad, la fragilidad y el envejecimiento constituyen uno de los retos más importantes a los que se enfrentan las instituciones públicas, en materia no sólo de salud pública sino en políticas públicas a los niveles. En este sentido, cobran importancia las consecuencias que se derivan del envejecimiento patológico, asociado a un aumento de situaciones de dependencia. Mantener la autonomía el mayor tiempo posible es el objetivo fundamental para

prevenir la fragilidad, ya que siguiendo a Iglesias et al (2019), existe un estado previo a la discapacidad que se puede prevenir, e incluso revertir si se detecta a tiempo. Se estima que entre un 7 y un 12 % de los mayores de 65 años están en una situación de fragilidad que les hace más vulnerables a entrar en situación de dependencia. La fragilidad es más frecuente en las mujeres y aumenta con la edad (Iglesias et al., 2019). En este sentido, la aparición en España en el año 2014 del "Documento de consenso sobre la prevención de fragilidad y caídas en la persona mayor", en el marco de la Estrategia de promoción de la salud y prevención en el Sistema Nacional de Salud, del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, establece recomendaciones para la prevención y el cribado de la fragilidad.

Por tanto, si extendemos el concepto a la materialización (más bien su falta) de los derechos de las personas mayores, y a la respuesta que debería dar el sistema político, entonces, podríamos encuadrar el envejecimiento en el concepto de fragilidad acuñado por el PNUD. Una política que se puede implementar para superar la fragilidad y lograr un envejecimiento exitoso es la estrategia del envejecimiento activo.

3. SOBRE EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO

Envejecer de forma activa ha emergido como paradigma desde hace varias décadas (Avramov y Maskova, 2003). El término **"**envejecimiento activo" fue adoptado en la II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento, realizada en Madrid en 2002, para definirlo como:

> "Proceso por el que se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda la vida, con el objetivo de ampliar la esperanza de vida saludable, la productividad y la calidad de vida en la vejez" (OMS, 2002)".

La idea del buen envejecimiento como sinónimo de actividad, proviene de la concepción una de las primeras teorías que analizaba los factores que determinan una óptima adaptación de las personas a su propio proceso de envejecimiento y que hemos visto en el anterior capítulo. A su vez, el propio concepto de envejecimiento activo ha ido evolucionando desde planteamientos conceptuales que pudieran hacer más énfasis en

los aspectos físicos o de salud, por otros más centrados en los aspectos emocionales o en las relaciones sociales de las personas.

En la literatura científica encontramos varias denominaciones para referirse a este tipo de envejecimiento. Por ejemplo, Butler[180] y Schechtzer (1995, p. 763) utilizan el término "envejecimiento productivo" para referirse a "la capacidad de un individuo o una población para servir en la fuerza de trabajo remunerada, en las actividades de voluntariado, ayudar en la familia y mantenerse tan independiente como sea posible". Por su parte Erikson, (1985) plantea el ciclo vital como una secuencia de encrucijadas y habla de "envejecimiento vital" para referirse al ciclo vital como un proceso abierto que puedo suponer tanto pérdida o ganancia en función de cómo se resuelve una de las encrucijadas.

Fue determinante la diferenciación realizada por Rowe y Khan (1997) entre "envejecimiento normal" *(usual aging)* y "envejecimiento exitoso o saludable" (*successful again*), para referirse con este último al envejecimiento que implica una baja probabilidad de padecer enfermedades o discapacidad, elevada capacidad funcional física y cognitiva, y mantenimiento de una vida activa en la sociedad. Con ello pretendían contrarrestar la tendencia creciente en gerontología a establecer una distinción entre lo patológico y lo no patológico, es decir, entre la población de personas de edad avanzada con enfermedades o algún tipo de discapacidad y la que no padece ninguna de ellas.

Para Baltes y Baltes (1990), cuando nos referimos al "envejecimiento con éxito" se deben tener en cuenta indicadores biológicos, tales como la salud y psicológicos como salud mental, eficacia cognitiva, competencia social, productividad, control personal y satisfacción vital. El envejecimiento con éxito según Baltes y Carstensen (1996), está determinado por la salud física y mental, las habilidades funcionales, la satisfacción con la vida, el apoyo social percibido, y el compromiso social. Otros autores como (Lehr, 1982) enfatizan la valoración subjetiva y la

[180] Existe consenso a que la primera alusión al concepto de envejecimiento productivo se debe al profesor Robert N. Butler, del Mount Sinai Medical Center. En 1975 ganó el premio Pulitzer con el libro *Why Survive? Being old in America*.

satisfacción con la vida como elementos clave de un envejecimiento exitoso. Por su parte, Fries en 1989 hablaba del **"**Buen envejecer**"** mediante la prevención de la enfermedad y la promoción de la salud a través del aprendizaje de estilos de vida saludables.

Ya en 1990 en la I Asamblea Mundial sobre Envejecimiento la OMS define el envejecimiento saludable como "el proceso de optimizar las oportunidades de salud, participación y seguridad en orden a mejorar la calidad de vida de las personas que envejecen" (OMS, 1990), más tarde, en el año 2002, el término evolucionó hacia el envejecimiento activo.

Más recientemente se viene utilizando el concepto "envejecimiento positivo" de Gergen y Gergen (2001) que, desde una perspectiva multidimensional, incluye condiciones cognitivas, emocionales y sociales. Con la definición en 2002 de la OMS del envejecimiento activo, el proceso de envejecimiento no sólo se contempla desde la atención sanitaria, sino que incorpora todos los factores de las áreas sociales, económicas y culturales que afectan al envejecimiento de las personas (Giró, 2004).

El concepto del Envejecimiento Activo se basa en el reconocimiento de los derechos humanos de las personas mayores y en los principios de las Naciones Unidas de independencia, participación, dignidad, asistencia y realización de los propios deseos. Sustituye la planificación estratégica desde un planteamiento basado en las necesidades (que contempla a las personas mayores como objetivos pasivos) a otro basado en los derechos, que reconoce los derechos de las personas mayores a la igualdad de oportunidades y de trato en todos los aspectos de la vida a medida que envejecen (Pérez Salanova, 2004).

Mediante sus tres pilares, salud, participación y seguridad, el *Plan de Envejecimiento activo* de la OMS ofrece una plataforma para el consenso a través de los diferentes sectores de la sociedad y a diferentes niveles. La OMS propone acciones en varios sectores además de los servicios de salud y sociales (como acciones en economía, cultura, trabajo, seguridad social, vivienda, entre otros). Se respalda también la responsabilidad activa de los mayores para ejercer su participación tanto en el proceso político como en todos los aspectos socioculturales

y económicos de la vida comunitaria. Se aboga para que la persona permanezca activa física, social y mentalmente, participando en todas las actividades que ofrece la Comunidad a lo largo de todo su ciclo vital[181]. Tal y como afirman (Aguilar *et al*., 2013 y Martin *et al*., 2012), el Envejecimiento Activo implica la promoción de la salud y de la participación en todos los aspectos de la sociedad.

Esta visión "positiva" y "satisfactoria" del envejecimiento se ha desarrollado como opuesta a la visión más patológica de la vejez. Baltes y Baltes (1990) afirman que esta perspectiva positiva del envejecimiento se orienta hacia la búsqueda de los factores y condiciones que ayudan a identificar el potencial del envejecimiento y a identificar las vías para modificar, en sentido positivo, el envejecimiento. El cambio de dicha perspectiva surge (Gutiérrez, Serra y Zacarés, 2006), por la existencia de datos procedentes de los grandes estudios longitudinales, por el desarrollo de las ciencias gerontológicas desde su aproximación a un modelo evolutivo contrario al modelo clínico decremental, y, por supuesto, por los cambios sociodemográficos que ha derivado a que la llamada "pirámide poblacional" se haya convertido, ya en un rectángulo, y, como decíamos al inicio de este trabajo, va camino de convertirse en una pirámide invertida. Todo ello ha producido un cambio radical en los planteamientos que existían sobre el envejecimiento, facilitando una perspectiva diferente de añadir no sólo años a la vida, sino también vida a los años.

Según Zamarrón (2006), los determinantes del envejecimiento activo han de estar clasificados en: económicos, sociales, físicos, servicios sociales y de salud, personales (psicológicos y biológicos) y comportamentales (estilos de vida). El verdadero reto es conseguir que cada individuo potencie su bienestar físico, social e intelectual, a lo largo de toda la vida y su participación en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades se haga realidad. Para conseguir estos fines y hacer del envejecimiento una experiencia positiva, es importante tener en cuenta los siguientes conceptos (OMS, 2002):

[181] También la OMS incluye, en su programa sobre *Ciudades Amigables*, el envejecimiento activo como elemento para potenciar las oportunidades de salud, de participación y seguridad.

– La autonomía o la capacidad de controlar, afrontar y tomar decisiones acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias.

– La independencia, entendida como la capacidad de desempeñar las funciones relacionadas con las actividades de la vida diaria.

– La calidad de vida concebida como la percepción individual de la propia posición en la vida dentro del sistema de valores en que se vive.

– La esperanza de vida saludable se utiliza como sinónimo de esperanza de vida libre de discapacidades.

En junio de 2010, el Consejo de la Unión Europea invitó a la Comisión Europea a que el Envejecimiento Activo ocupase un lugar prioritario en la agenda política, y a trabajar en este tema en los comités de protección social, empleo y política económica, y en el Grupo de Expertos en Asuntos Demográficos[182]. En el mismo documento se insta a la Comisión Europea a elaborar un marco de acción estratégica en el cual se apoyen nuevas iniciativas y asociaciones sobre el envejecimiento activo, digno y saludable. El reto que supone el envejecimiento poblacional en Europa es objeto de atención en todos los medios, y la sociedad espera una respuesta política mediante una acción intersectorial. De esta forma, la Unión Europea ha estructurado en las últimas décadas diversas iniciativas de concienciación pública sobre esta temática, y el año 2012 fue declarado el del Envejecimiento Activo y la Solidaridad Intergeneracional.

La formulación de políticas públicas y las acciones concretas para lograr un envejecimiento activo varían y se adaptan a cada sociedad. Así, por ejemplo, la política australiana se centra en la economía; dicho documento enuncia las siguientes áreas para el envejecimiento activo: seguridad económica, actividad física, mental y social, y participación

[182] European Union. Council Conclusions on Active Ageing: 3019th Employment, Social Policy, Health and Consumer Council Meeting. Luxembourg.

laboral. Al especificar la seguridad económica coloca como prioridad la erradicación de la pobreza. Además, prioriza la participación laboral sobre la participación social[183].

El concepto de envejecimiento activo se ha de aplicar tanto a los individuos como a los grupos de población, permitiendo a las personas realizar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de todo su ciclo vital, mientras participan en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, proporcionándoles protección, seguridad y cuidados adecuados cuando necesitan asistencia (López, 2014).

4. ESTRATEGIAS EN LA UNIÓN EUROPEA TRAS LA COVID-19

Según los datos disponibles, y si se tiene en cuenta la media de los tres años anteriores (2016-2019), se produjeron 580.000 muertes más en la Unión Europea, entre los meses de marzo y diciembre de 2020, coincidiendo con las dos primeras olas de la COVI-19. El exceso de mortalidad se puede observar claramente a partir de marzo en todos los países comunitarios, pero los picos de la enfermedad han variado mucho. Los países más afectados, fueron España (con un 79,4% más de defunciones), Bélgica (un 73,9%) y Países Bajos (un 53,6%). Precisamente, fue en estos tres países donde se produjo un alto número de muertes de personas mayores en residencias.

En las últimas cinco décadas, en la Unión Europea, la esperanza de vida al nacer ha aumentado en unos 10 años tanto para hombres como para mujeres. Como se ha señalado con anterioridad, Europa no es de ninguna manera el único continente con una población envejecida, pero es, sin duda, en la que el proceso está más avanzado. A modo de ilustración, la edad media actual en Europa de 42,5 años, más del doble que la de África por ejemplo. Este prevista que esta brecha generacional seguirá siendo grande en las próximas décadas.

[183] World Health Organization. Global network of age-friendly cities. Disponible en http://www.who.int/ageing/age_friendly_cities_network/en/index.html.

Por consiguiente, esta tendencia está teniendo un impacto significativo en la vida cotidiana de las personas y en la sociedad europea. Y tendrá implicaciones para el crecimiento económico, la sostenibilidad fiscal, la salud y los cuidados de larga duración, el bienestar y la cohesión social. Además, el impacto desproporcionado de la pandemia de la COVID-19 en las personas mayores, en términos de hospitalizaciones y muertes, ha puesto de relieve algunos de los desafíos que plantea el envejecimiento en la atención sanitaria y social. Pero también existen oportunidades, esto es, el envejecimiento también ofrece nuevas ventanas de oportunidad para crear nuevos puestos de trabajo, fomentar la equidad social e impulsar la prosperidad, por ejemplo, en las economías llamadas de "plata" y del cuidado.

Los países miembros de la UE están abordando los impactos del envejecimiento mejorando los sistemas educativos y de competencias, fomentando una vida laboral más larga y completa; y avanzando en las reformas de los sistemas de protección social y de pensiones. Sin embargo, dada la escala, la velocidad y el impacto que esta tendencia tendrá en toda la sociedad, también se deben buscar nuevos enfoques para asegura que las políticas públicas sean las adecuadas, con el objetivo de responder a los desafíos y oportunidades que ofrece la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible y la Década de las Naciones Unidas para el Envejecimiento Saludable.

Las competencias para hacer frente a los efectos del envejecimiento son competencia de cada país y la UE debe identificar los problemas y tendencias clave para apoyar la acción sobre el envejecimiento a nivel nacional, regional y local. El pilar europeo de derechos sociales establece una serie de principios que se relacionan directa o indirectamente con áreas afectadas por el envejecimiento, como los ingresos y las pensiones de vejez, la atención a largo plazo, la atención médica, la inclusión de personas con discapacidad, la protección social, el trabajo.

En cuanto al equilibrio vital y educación, formación y aprendizaje permanente. La Comisión Europea está diseñando un plan de acción para apoyar la plena aplicación del pilar europeo de derechos sociales, que adopta un enfoque de ciclo de vida que refleja el impacto universal del envejecimiento y se centra en las implicaciones tanto personales como

sociales del envejecimiento. Estos incluyen todo, desde el aprendizaje permanente y estilos de vida saludables hasta cómo financiar pensiones adecuadas o la necesidad de una mayor productividad y una fuerza laboral lo suficientemente grande para mantener la atención médica y la atención a largo plazo para las personas mayores.

El enfoque del ciclo de vida tiene en cuenta el hecho de que las etapas tradicionales de educación y formación, trabajo y jubilación se están definiendo menos rígidamente y son más flexibles. También refleja el hecho de que responder al envejecimiento de la población es una cuestión de encontrar el equilibrio adecuado entre soluciones sostenibles para nuestro sistema de bienestar y fortalecer la solidaridad intergeneracional y la equidad entre jóvenes y mayores. Existen muchas interdependencias entre generaciones que crean desafíos, oportunidades y preguntas para nuestras sociedades.

El envejecimiento saludable y activo consiste en promover estilos de vida saludables a lo largo de nuestra vida e incluye nuestros patrones de consumo y nutrición y nuestros niveles de actividad física y social. Ayuda a reducir el riesgo de obesidad, diabetes y otras enfermedades no transmisibles que van en aumento. Las enfermedades cardiovasculares y el cáncer son las principales causas de muerte evitable de personas menores de 75 años en Europa. El envejecimiento saludable y activo tiene un impacto positivo en el mercado laboral, las tasas de empleo y nuestros sistemas de protección social y, por lo tanto, en el crecimiento y la productividad de la economía. El envejecimiento saludable y activo es una elección y una responsabilidad personales, pero depende en gran medida del entorno en el que las personas viven, trabajan y socializan. Las políticas públicas pueden jugar un papel de apoyo significativo. Las medidas proactivas pueden ayudar a prevenir y detectar enfermedades y proteger a las personas de los efectos de la mala salud. Pueden ayudar a garantizar que el envejecimiento activo y saludable se convierta en una opción más fácil, incluso para quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Existen formas innovadoras de promover estilos de vida saludables entre los niños y los jóvenes, incluso a través de tecnología digital segura, juegos, plataformas de aprendizaje y aplicaciones.

La medicina personalizada puede ayudar a identificar, en una etapa temprana, a las personas que están en riesgo de desarrollar enfermedades específicas más adelante en la vida. Si bien los Estados miembros son responsables de sus políticas de salud, la UE puede apoyar la acción de los Estados miembros, incluso a través del nuevo programa EU4Health, por ejemplo, en la lucha contra el cáncer, la demencia, la salud mental y la promoción de una alimentación y dietas saludables, así como la actividad física regular. Para respaldar esto, el Plan Europeo de Lucha contra el Cáncer se ha creado para abordar toda la ruta de la enfermedad, desde la prevención hasta la supervivencia. El seguimiento e intercambio de información sobre las iniciativas nacionales de salud pueden ayudar a reducir las diferencias de enfoque y prestación entre los países y dentro de ellos.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El envejecimiento es una dinámica mundial que refleja los grandes avances de la humanidad en material de salud pública y desarrollo económico y social. Un fenómeno que no afecta a todos los países por igual. De esta forma, para 2050, ya una de cada seis personas en el mundo tendrá más de 65 años (16%), y una de cada cuatro personas que vivan en Europa y América del Norte podría pertenecer a esa franja de edad. En 2018, por primera vez en la historia, las personas de 65 años o más superaron en número a los niños menores de cinco años en todo el mundo. Y se estima que el número de personas de 80 años o más se triplicará, de 143 millones en 2019 a 426 millones en 2050.

Por tanto, estamos ante un reto enorme, debemos ser capaces de acompañar esta tendencia de manera efectiva, potenciando sus ventajas y aminorando sus peligros. Uno de estos peligros es la situación de fragilidad en la que se pueden encontrar al no recibir una respuesta efectiva por parte de las políticas, programas y servicios públicos. Tanto las organizaciones internacionales como los gobiernos deben remover las barreras para cumplir los ODS establecidos en la Agenda 2030 de la ONU. Las democracias inclusivas y consolidadas tienen que ofrecer un futuro esperanzador a nuestros mayores. Se lo merecen.

6. REFERENCIAS

Álvarez-Gregori, J. et. al. (2020). Envejecimiento, fragilidad y dependencia. *Salux,* 9, 27-35.

Avramov, D. y Maskova, M. (2003). *Active ageing in Europe.* Council of Europe.

Baltes, P. B. y Baltes, M. M. (1990), "Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation". En P. B. Baltes y M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge University Press, 1-34.

Butler, R. y Schechter, M. (1995). "Productive Aging". En G.L. Maddox (ed.), *The encyclopedia of aging*. Springer. 763-764.

Dugarova, E. y N. Gülasan (2017). *Global Trends: Challenges and Opportunities in the Implementation of the Sustainable Development Goals. Joint report by the United Nations Development Programme and the United Nations Research Institute for Social Development*: UNRISD.

Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Paidós.

Gutiérrez, M., Serra, E. y Zacares, J. J. (2006). *Envejecimiento óptimo. Perspectivas desde la psicología del desarrollo*. Promolibro.

Iglesias, J.A. et al. (2019). "Prevención de la fragilidad en las personas mayores". *Revista Rol de Enfermería*, 42(1), 56-65.

Lee, J. (2017). *Beyond Millennials: Valuing Older Adults Participation in Innovation District*. Brookings Institution.

OCDE-CAD. (2007). *Principios para el compromiso internacional en estados frágiles y situaciones de fragilidad*. Recuperado de https://www.oecd.org/dac/conflict-fragility-resilience/docs/39465358.pdf.

OMS (2002). *Envejecimiento activo. Un marco político*. OMS.

ONU (2020). *World Population Ageing 2020*. ONU.

ONU (2020). *Responsabilidad compartida, solidaridad mundial. Responder ante las repercusiones socioeconómicas de la enfermedad por coronavirus de 2019*. ONU.

ONU (2017). *Monitoring of Population Programmes, Focusing on Changing Population Age Structures and Sustainable Development, in the Context of the full implementation of the Programme of Action of the International Conference on Population and Development Report of the Secretary-General.* E/CN.9/2017/3. ONU.

PNUD (2016). *UNDP offer on SDG implementation in fragile situations*. PNUD.

PNUD (2011). *Gobernanza para la paz. Securing the Social Contract*. ONU.

Putnam, R. D. (1995). “Bowling Alone: America's Declining Social Capital”. *Journal of Democracy*, 6 1), 65-78.

Rowe, J. W. y Khan, R. L. (1997). “Successful aging”. *The Gerontologist, 37,* 433-440.

Segura, M.C, y Conejero, E. (2016), “Políticas de envejecimiento: un dilema sin resolver”. *Revista 3c*, 5(4), 58-74.

UNFPA y HelpAge International (2012). *Ageing in the Twenty-First Century.* UNFPA y HelpAge International.

Zamarrón, M. D. (2006). *El Bienestar subjetivo en la vejez*. Informe Portal Mayores, nº52. Lecciones de Gerontología.

UN SISTEMA DE EDUCACIÓN SOSTENIBLE DEBE ESTAR BASADO EN LA CONFIANZA

JUAN ANTONIO PERTEGUER MUÑOZ
Politécnica de Madrid

JOSÉ EUGENIO MARTÍNEZ FALERO
Universidad Poitécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ODS 4 DE LA AGENDA 2030

Dentro de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) de la ONU, nos centraremos en el presente trabajo el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 que incluye el lograr una educación inclusiva y de calidad para todos, lo que se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible (UNDP).

Partiendo de esta visión, entendemos que un sistema de educación sostenible debe llevar a una educación inclusiva y de calidad. ¿Pero cómo se consigue?

Las propuestas que encontramos en la página web de la propia ONU se centran en diferentes objetivos medibles que buscan aumentar la oferta educativa de calidad en la esperanza de que así se alcanzarán los objetivos previstos (Moran, M.). ¿Realmente esto es así?

Entendemos que no, o al menos no de forma eficiente, Por ello proponemos cambiar el paradigma. Frente a modelos basados en objetivos, nuestra propuesta se centra en las personas involucradas en la educación, y más en concreto en las relaciones entre las mismas, relaciones que deben estar basadas en la confianza. Una confianza medible que ayude a la gestión de las organizaciones involucradas en la educación.

1.2. El concepto de sostenibilidad

El concepto de sostenibilidad ha evolucionado a lo largo del tiempo, la TBL (Triple Base Line) precursora de los ODS de Naciones Unidas, da equivalencia a la protección del medio ambiente, la equidad social y el desarrollo económico en la toma de decisiones.

En la actualidad podemos decir que la sostenibilidad es un proceso dinámico que se logra con el tiempo, que busca la integración del hombre en la sociedad y la naturaleza y propone soluciones que adaptan constantemente la misión y visión de cualquier organización a esta realidad.

En cualquier caso, tiene que ver con las personas, el planeta y los beneficios de las empresas y requiere pasar de una perspectiva de "dentro hacia fuera" a un enfoque de "fuera hacia dentro" (¿hacia dónde se dirige el mundo y cuál es nuestro papel en él?).

La sostenibilidad está orientada a la **innovación**: es una veta de buenas prácticas organizativas y alta rentabilidad, que se utiliza para impulsar la innovación en las empresas y las organizaciones.

1.3. La analítica de la sostenibilidad

La sostenibilidad tiene que poder analizarse y medirse para tomar decisiones acertadas. La analítica de la sostenibilidad podemos definirla como el cconjunto de procesos, tecnologías y modelos que utilizan la información disponible para diseñar intervenciones, transiciones y estrategias para la búsqueda de soluciones eficientes a las demandas ambientales de la sociedad.

Esto plantea muchos retos, como el tener que procesar grandes volúmenes de información, el poder transformar los datos en decisiones a tiempo real y el satisfacer enfoques organizativos diferentes.

1.4. Gestión basada en la confianza

Ya en 1948, McKnight alentó a la gerencia de 3M a delegar responsabilidades y fomentar la iniciativa de los hombres y mujeres de su empresa “si a las personas se les delega responsabilidades y participación, se ejercitarán sus iniciativas y crearán e innovarán. … . Las

administraciones que critican destructivamente los errores matan las iniciativas que ayudan a desarrollarnos". Estos principios siguen inspirando la gestión de 3M hoy en día.

En la actualidad no es necesario justificar que la mejora de la vinculación del empleado con su organización es el gran reto empresarial del siglo XXI. Además, existe un amplio consenso en las principales claves para la gestión basada en la confianza:

- Aplicar el liderazgo como un servicio y no como una posición de autoridad
- Generar motivación, que no consiste en tener ánimo sino motivos.
- Realizar una gestión positiva de fracasos
- Realizar solo reuniones efectivas
- Desarrollar un contexto de colaboración en la organización

Jim Harter (Director Científico de Gallup) defiende que la confianza del trabajador en la empresa se traduce en productividad. (*State of the global workplace*2017) Así, a través del ranking Gallup de las entidades que aplican gestión basada en la confianza se comprueba que:

- Las entidades que se encuentran en el cuartil superior de compromiso, en comparación con las unidades de negocio del cuartil inferior, obtienen un 10% más de métricas de clientes, un 17% más de productividad, un 20% más de ventas y un 21% más de rentabilidad.
- Las organizaciones en la cima logran un crecimiento de las ganancias por acción que es más de cuatro veces mayor que el de sus competidores.
- La salud de las organizaciones del mundo depende de que el compromiso de los empleados sea el correcto, y eso comienza con la solución de los problemas dentro de nuestros sistemas de gestión del rendimiento.

Como vemos, la confianza es la moneda de cambio de la era digital para acceder a los datos más valiosos de las organizaciones (el conocimiento propio de los empleados, proveedores y clientes). Es la mejor

herramienta para incorporar la creatividad de los empleados en la gestión de la corporación, al tiempo que hace posible una integración de todos los componentes de la cadena de valor en las decisiones.

2. OBJETIVOS

2.1. Analizar los modelos actuales basados en objetivos o competencias

- Analizar las características y limitaciones del modelo educativo basado en objetivos.
- Analizar las características y limitaciones del modelo educativo basado en las competencias y su comparación con el modelo basado en objetivos.

2.2. Presentar la propuesta de un modelo de educación sostenible basado en la confianza

- Proponer un modelo educativo basado en la confianza.
- Proponer modelos de medida de la confianza.

3. METODOLOGÍA

3.1. Análisis de los modelos basados en objetivos

Los sistemas educativos basados en objetivos condicionan la relación entre los diferentes protagonistas a la consecución de ciertos objetivos predefinidos.

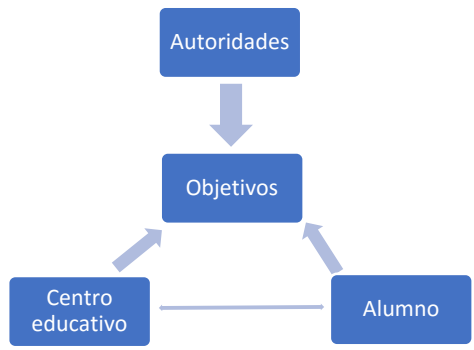
Estos objetivos son establecidos por las autoridades educativas nacionales, regionales y locales, deben estar bien definidos, casi minuciosamente, deben estar secuenciados, y deben ser medibles sus resultados. Los objetivos por superar, junto con las actividades de aprendizaje, los criterios de calificación, promoción y titulación definen el currículo educativo que vertebra todo el sistema (Tyler & de Vedia, 1973). Los objetivos pueden denominarse también contenidos, estándares de aprendizaje u otras denominaciones según se centren más lo que hay que

conocer o lo que hay que evaluar, pero estas variaciones no alteran sustancialmente el modelo educativo señalado.

Los sistemas educativos basados en objetivos condicionan a todos los protagonistas de la educación a superarlos, siendo la superación de estos objetivos el instrumento principal de evaluación. Esta evaluación condicionará la repetición de curso, la promoción, la titulación y el acceso a etapas superiores.

De una forma gráfica podemos expresarlo con la Figura 1, en la que las flechas de mayor grosor simbolizan las relaciones principales entre los diferentes protagonistas del modelo, y las flechas de menor grosor las relaciones secundarias que se establecen. Observamos que la única flecha bidireccional es la que relaciona al alumno con el centro educativo, principalmente con sus docentes. El resto de las flechas son unidireccionales, hay que alcanzar los objetivos y todos los involucrados están al servicio de su consecución.

FIGURA 1. *Relaciones en el modelo basado en objetivos*



Fuente: elaboración propia.

3.2. Análisis de los modelos basados en competencias

Los sistemas educativos basados en objetivos han sido muy criticados por reducir el aprendizaje a la realización de determinadas actividades que lleven a la superación de predeterminados objetivos, superación que condiciona el futuro educativo y profesional del alumno. No obstante, a pesar de las críticas, y enmascarado de una u otra forma, es el sistema educativo predominante en los sistemas educativos actuales.

Para superar las dificultades del modelo basado en objetivos se propuso el cambio de paradigma hacia sistemas basados en competencias. No se trata de enseñar para que el alumno demuestre "conocimientos" sino para que adquiera determinadas competencias. La competencia "supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz".(Ministerio de Educación y Formación Profesional).

En la siguiente figura se reflejan las competencias clave que definió el Consejo de la Unión Europea el 22 de mayo de 2018 y se trabajaron en la conferencia "on Supporting Key Competence Development: Learning approaches and environments in school education" celebrada en Bruselas los días 12-13 de noviembre de 2019. (O'Shea & Frohlich Hougaard, 2019).

FIGURA 2. Competencias clave



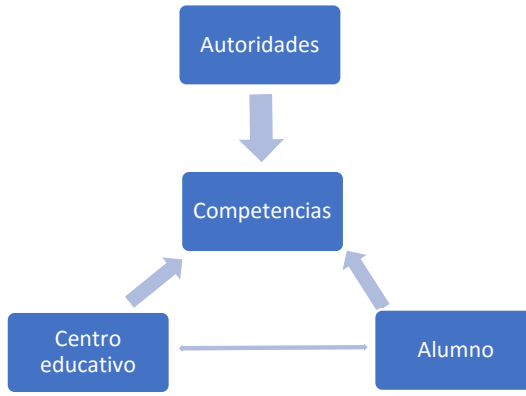
Fuente: Comisión Europea

Este cambio de para digma, con bases constructivistas y adaptado a los nuevos modelos productivos, pretende superar definitivamente las limitaciones de los modelos basados en objetivos.

El poner el foco en la adquisición de competencias por parte del alumnado en vez de en la superación de objetivos, en la práctica no cambia

el modelo del sistema educativo, simplemente sustituye y amplía la definición de lo que el alumno debe conseguir. De una forma gráfica podemos representarlo con la siguiente figura.

FIGURA 3. *Relaciones en el modelo basado en competencias*



Fuente: elaboración propia.

Las competencias siguen estando definidas por las autoridades europeas, nacionales, regionales y locales, el centro educativo tiene como misión el conseguir que el alumno adquiera las competencias predefinidas, la relación entre centro educativo (dirección, docentes, PAS) y el alumno está subordinada a las competencias a adquirir. En el fondo, no ha cambiado la estructura del modelo.

Además, el modelo basado en competencias, aparentemente mejor que el modelo basado en objetivos, presenta la dificultad de la evaluación de las competencias adquiridas por parte del alumnado. Evaluar objetivos bien definidos, no es trivial, pero es posible su realización con sistemas comúnmente aceptados. Evaluar competencias como "aprender a aprender" no es tan sencillo, se suyo las pruebas de evaluación estandarizadas tipo PISA no son capaces de evaluar las ocho competencias clave.

Este modelo, lejos de solucionar las dificultades del modelo basado en objetivos medibles, las acreciente al introducir la problemática de programar y evaluar por competencias. En la práctica, los diferentes sistemas educativos acaban reduciéndose al modelo simple por objetivos, la

evaluación por competencias a evaluación de objetivos y la evaluación continua a una agregación de notas ponderadas.

Además, estos modelos no mejoran sustancialmente los resultados del sistema educativo, como se acredita regularmente a través de las pruebas internacionales, principalmente el informe PISA. (OECD,)

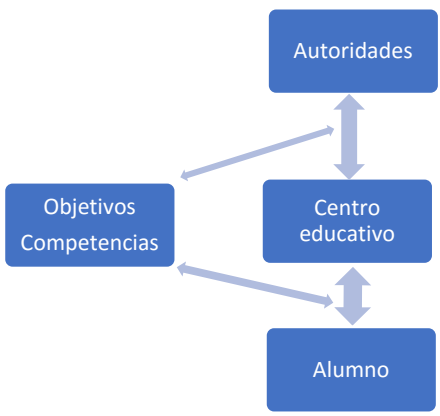
3.3. PROPUESTA DE UN MODELO DE EDUCACIÓN SOSTENIBLE BASADO EN LA CONFIANZA.

Ante el panorama actual de los diferentes modelos ya basados en objetivos, ya basados en competencias, ya con variantes de los anteriores, proponemos un nuevo modelo basado en las relaciones de confianza entre los distintos actores del sistema educativo.

Nuestra propuesta devuelve el protagonismo a las relaciones interpersonales, quedando los objetivos o la adquisición de competencias como medios para favorecer el crecimiento interpersonal. Las relaciones de confianza deben estar acompañadas de un modelo de medición de la confianza y de una rendición de cuentas trasparente para poder evaluar el sistema educativo y su sostenibilidad.

Vamos a centrarnos inicialmente en las relaciones de confianza. De una forma gráfica podemos verlo representado en la Figura 4.

FIGURA 4. Propuesta de modelo basado en relaciones de confianza



Fuente: elaboración propia.

En nuestra propuesta, lo importante son las relaciones entre las personas, relaciones que tienen que estar basadas en la confianza. Los objetivos, las competencias, serán ocasión para ayudar a que las relaciones de confianza vayan en la dirección deseada. Todas las flechas son bidireccionales, vamos a examinarlo con más detalle.

La relación entre las autoridades y el centro educativo, en un modelo basado en la confianza, son bidireccionales. Las autoridades ayudan y escuchan a los centros educativos en una relación de confianza mutua, lo que facilita que los objetivos y competencias se adapten a una realidad dinámica y no se estanquen en modelos ineficaces y obsoletos. Esta relación de confianza facilitará la autonomía de los centros educativos, su activa participación en el diseño educativo y el liderazgo en la aplicación concreta de las políticas educativas.

La relación entre el centro educativo y los alumnos y por ende con sus familias, se propone que esté basada en la confianza y la relación es bidireccional. De esta manera, el docente deja de ser un mediador entre el alumno y los objetivos a aprender y se convierte en un actor del proceso educativo junto al alumno, ambos aprenden, crecen, en un proceso de mejora continua sostenible en el tiempo. En este modelo se favorece la educación personalizada, la atención a la diversidad, la inclusividad y la mejora constante, fundamentos de un modelo de calidad educativa. La relación interpersonal es la clave del proceso educativo, los objetivos y competencias a alcanzar quedan instrumentalizadas al servicio de la auténtica educación.

Las flechas bidireccionales entre los objetivos y competencias y las relaciones interpersonales indicadas reflejan que están al servicio de esas relaciones, que se alimentan dinámicamente de la riqueza de las relaciones y que se encarnan-personalizan en cada centro educativo, para ser instrumentos de crecimiento al servicio de cada alumno en su singularidad.

3.4. MEDICIÓN DE LA CONFIANZA.

El sistema educativo sostenible propuesto, basado en las relaciones de confianza, presenta una dificultad importante, ¿cómo puedo medir esa relación de confianza?

Ante esta interesante cuestión se proponen diferentes modelos de medición que habrá que ir contrastando experimentalmente:

- Modelo de medición basado en test. Se pueden utilizar diferentes pruebas de confianza ya validadas o diseñar unas ex novo. Por ejemplo, para valorar la confianza entre la dirección del centro educativo y los docentes se puede utilizar el test Gallup Q12 (Inc,)
- Modelo de medición de la confianza basada en la medición de la empatía entre todo par de agentes de la organización, valorando la empatía de toda la organización por agregación de las diferencias de opinión e incorporando los cambios de opinión de cada agente a lo largo del tiempo.
- Modelos de medición basados en algoritmos de Inteligencia Artificial (IA). Estos métodos no están en contradicción con los modelos anteriores, sino que los complementan. Dentro de los algoritmos de IA, se propone el uso de algoritmos basados en lógica difusa y por otra parte el uso de redes neuronales.

3.5. MÉTRICAS BASADAS EN LA EMPATÍA

Las métricas que describen el nivel de confianza de una organización en cada momento calculan la empatía entre todo par de agentes de la organización que tengan capacidad de decisión. Para ello parten de la representación homogénea de la opinión de cada agente, miden la empatía (confianza) entre cualquier par de agentes a partir de la separación de sus respectivas opiniones ante modificaciones sistemáticas en el plan de gestión de la organización.

Posteriormente, se valora la empatía en toda la organización agregando las diferencias de opinión que se producen en todos los pares posibles

de agentes que realizan cada una de las actividades de la organización en cada una de las posibles formas de hacerlo.

Finalmente se incorporan los cambios de opinión de cada agente a lo largo del tiempo y las modificaciones que estos cambios inducen en las opiniones de otras personas como consecuencia de sus interacciones con los demás y de la información que se recibe por otros cauces mediante técnicas de análisis de sistemas complejos.

Cuando las personas reportan sus decisiones en sistemas de información (o los sistemas informáticos capturan las decisiones personales) el historial del comportamiento de cualquier persona es susceptible de ser analizado automáticamente. A partir del comportamiento se puede representar la opinión de una persona, lo que supone conocer cómo esa persona valora cualquier alternativa de solución y saber cuál es la mejor solución para ella. En adelante, adoptaremos la siguiente notación para trabajar con las opiniones: X es una solución cualquiera al problema para el que abre el proceso participativo; A es un individuo que participa en un proceso de decisiones conjuntas; vA(X) es la forma en que A valora cualquier alternativa de solución (X); XA es la mejor solución para A y oA =[XA, vA(X)] representa la opinión de A.

Las Tecnologías de la Información no solo permiten describir opiniones, también pueden determinar la empatía que existe entre la opinión de una persona y la de cualquier otro participante. La empatía es la capacidad que tiene una persona para ver las cosas desde el punto de vista de otro y admite una gradación. Si se pudiera medir el grado de empatía, cualquier persona (A) sólo tendría que consultar su propia función de utilidad empática para averiguar cuantas unidades de su utilidad debe asignar a cualquier cambio de solución, de forma que ese mismo cambio, para otro participante (B), sea comparable al que se produce en su propia situación.

El valor de la empatía recíproca entre dos individuos muestra el grado de convergencia de sus opiniones explícitas a una opinión conjunta. Más aún, el promedio de las empatías para todos los pares de evaluadores es un indicador de convergencia de las opiniones de todos los participantes. Por tanto, si en el momento de detener la participación,

la convergencia de empatías fuera alta, entonces la opinión agregada seria representativa de las preferencias de las personas involucradas, y este valor debería ser el adoptado como la decisión conjunta del grupo. En caso contrario será necesario desagregar el conjunto de participantes en subgrupos homogéneos (con una opinión común) y aplicar otros procedimientos de agregación de preferencias.

Pero lo decisivo para las decisiones conjuntas es que la medición de la evolución de la empatía en el tiempo incide directamente en la gestión de los procesos participativos. Así, la participación debería estimularse mientras se experimenten mejoras de la empatía entre los participantes. Sin embargo, se debería dar por concluido cuando al aumentar los participantes -y las interacciones entre ellos- no se produjeran aumentos de empatía.

Recuerde que la opinión de alguien se describe por la forma en que esa persona valora cualquier solución y por la determinación de la mejor solución para ella.

La valoración no es un problema simple: las posibles soluciones a la mayoría de los problemas se describen a través de múltiples variables (una solución tiene, por ejemplo, un coste, una tasa de rendimiento, genera un número de puestos de trabajo, etc.). Esto dificulta la aplicación de una lógica de comparación de soluciones que sea aceptada universalmente: ¿Qué es mejor un proyecto que cuesta 2M€ y retorna 5M€ u otro que cuesta 0,5M€ y retorna 2M€? No hay una respuesta aceptable para todo el mundo, la valoración de alternativas con múltiples prestaciones (que requieren múltiples variables para describirlas) es propia de cada individuo y se deduce de patrones personales de comparación.

El proceso de valoración transforma las preferencias de cada persona en un valor numérico que determina cómo valora cualquier persona cualquier situación. Cuando la valoración es homogénea permite que terceros realicen comparaciones de las preferencias de cada individuo con las de otros.

Desde un punto de vista metodológico se distinguen tres procedimientos para valorar opiniones: valoración a partir de comparaciones de pares de alternativas -modelización de preferencias- ; cálculo de la

utilidad a partir de las interacciones entre las prestaciones que caracterizan las soluciones y asignación de valor por análisis de las decisiones pasadas. Los resultados que se derivan de la aplicación de los procedimientos anteriores son intercambiables y permiten trasponer los conceptos de preferencias, utilidad, y elecciones entre sí y manejar, indistintamente, las capacidades de cálculo de cualquiera de las mencionadas metodologías para valorar diferentes soluciones.

La valoración también facilita obtener la solución que mejor se adapta al sistema de preferencias de cualquier participante. Aunque, en general, el número de posibles soluciones a los problemas sociales es tan elevado que no suele ser posible generar todas las alternativas de solución y evaluarlas para identificar la mejor. En su defecto y hay que utilizar herramientas de optimización combinatoria para la obtención de soluciones aceptables. En este contexto, se determina la mejor solución en condiciones de riesgo, lo que supone adoptar la solución que tenga la mayor probabilidad de satisfacer un determinado sistema de preferencias. La probabilidad de que una alternativa sea la mejor se puede construir a partir de la valoración de alternativas.

Como sucede con la valoración, la obtención de la "mejor solución" también está resuelta metodológicamente. En general, se utilizan algoritmos recursivos; algoritmos de optimización heurística (programación matemática, métodos Montecarlo, algoritmos genéticos, simulaciones de sistemas naturales, búsqueda tabú, etc.) y algoritmos de optimización no-heurística (básicamente el análisis de redes neuronales) o una combinación de los algoritmos anteriores.

Para determinar la empatía de una persona (**A**) hacia otra (**B**) hay que considerar las opiniones de todos aquellos que conforman esta empatía. Como mínimo serán las opiniones de **A** y de **B**, las de las personas que **A** considera que están más próximas a **B** en las redes de confianza, el histórico de las diferentes opiniones agregadas a lo largo del proceso participativo (o, al menos, la evaluación agregada de todo el grupo en el momento en que se calcula la empatía) y, con el fin de promover la imparcialidad en la valoración final, una opinión explícita objetiva formulada por expertos. En la notación adoptada:

- La opinión explícita de **A** $\{o_A = [\mathbf{X}_A, v_A(X)]\}$.
- La del participante respecto al que **A** analiza la empatía $\{o_B = [\mathbf{X}_B, v_B(X)]\}$.
- Una agregación de las opiniones de las personas que **A** considera que están más próximas a **B** en las redes de confianza $\{o_{n(B)A} = [\mathbf{X}_{n(B)A}, v_{n(B)A}(X)]\}$.
- El histórico de las discusiones para la evaluación conjunta, o al menos, la evaluación agregada alcanzada hasta ese momento $\{o_g = [\mathbf{X}_g, v_g(X)]\}$.
- La opinión explícita objetiva de expertos $\{o_{Ob} = [\mathbf{X}_{Ob}, v_{Ob}(X)]\}$.

A partir de las opiniones que conforman la empatía se puede determinar la utilidad que una persona cree que una solución cualquiera tiene para otra persona, aunque la influencia de todas las opiniones consideradas no puede será la misma. Así, la utilidad que A cree que tiene la solución **X** para **B** se expresa como:

$$U_{\boldsymbol{A}\rightarrow\boldsymbol{B}}(X) = \sum_{i\in\{\boldsymbol{A},\boldsymbol{B},\mathrm{n}(\boldsymbol{B})_{\boldsymbol{A}},\mathbf{g},\mathbf{Ob}\}} D_{i\leftrightarrow\boldsymbol{B}} \frac{\|X-\mathbf{X}_i\|^{-2}}{\sum_{i\in\{\boldsymbol{A},\boldsymbol{B},\mathrm{n}(\boldsymbol{B})_{\boldsymbol{A}},\mathbf{g},\mathbf{Ob}\}}\|X-\mathbf{X}_i\|^{-2}} v_i(X) \quad (1)$$

Dónde: $D_{i\rightarrow\boldsymbol{B}}$ es la separación recíproca entre i y **B** en una red social basada en la confianza (la confianza que deposita una persona en otra es la probabilidad subjetiva de que sintonice la opinión del primero con la del segundo); $\|X-\mathbf{X}_i\|$ es la distancia entre la mejor solución para i ($\mathbf{X}$i) y la solución X, cuya utilidad se está calculando; finalmente, $v_i(X)$ es la forma en que i valora la solución X.

Pero esto no es todavía de la empatía de **A** respecto de **B**. Para el cálculo de la misma, se parte de la solución agregada para el grupo ($\mathbf{X}_g$) y se provocan L cambios sistemáticos en los valores de sus variables descriptoras (por ejemplo, aumentando y disminuyendo el coste y el rendimiento de la solución $\mathbf{X}_g$). Si cada uno de esos cambios se representa por Xg<k> (para k=1, …, L), la modificación que ese cambio produce en la forma en que A cree que B realiza sus valoraciones será:

$$e_{A\rightarrow B,\,k} = U_{A\rightarrow B}(\mathbf{X}_{g<k>}) - U_{A\rightarrow B}(\mathbf{X}_g) \quad (2)$$

Para k=1, …, L se obtiene un vector de L coordenadas que representa la empatía (función de utilidad empática) de **A** respecto de **B**:

$$\boldsymbol{euf_{AB}} = \begin{bmatrix} e_{\boldsymbol{A\to B},1} \\ e_{\boldsymbol{A\to B},2} \\ \vdots \\ e_{\boldsymbol{A\to B},L} \end{bmatrix} \text{(3)}$$

El conjunto de las empáticas de **A** para todos los N evaluadores será una matriz que representaremos como eufA.

$$\mathbf{euf}_{\boldsymbol{A}} = \left[\boldsymbol{euf}_{\boldsymbol{AA}_1}, \ldots, \boldsymbol{euf}_{\boldsymbol{AA}_{\mathrm{N}}}\right] = \begin{bmatrix} e_{\boldsymbol{A\dashrightarrow A}_1,1} & \cdots & e_{\boldsymbol{A\dashrightarrow A}_{\mathrm{N}},1} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ e_{\boldsymbol{A\dashrightarrow A}_1,L} & \cdots & e_{\boldsymbol{A\dashrightarrow A}_{\mathrm{N}},L} \end{bmatrix} \text{(4)}$$

Esta matriz recoge toda la información referente a la empatía de cualquier persona **(A)** con los demás individuos que se implican en el proceso participativo. La matriz muestra las variaciones de la utilidad que **A** cree que determinados cambios en la solución agregada (en las L filas de $\mathbf{euf}_{\mathrm{A}}$) inducen en el resto de los participantes (en las N columnas de $\mathbf{euf}_{\mathrm{A}}$).

Se puede obtener una medida de la separación de empatías entre cualquier par de individuos a partir de operaciones generales con matrices. Así:

$$S_{\boldsymbol{AB}} = 1 - (\|\mathbf{euf}_{\boldsymbol{A}}, \mathbf{euf}_{\boldsymbol{B}}\|/\mathrm{N}) \text{ (5)}$$

dónde: N es el número de participantes,

$$\|\mathbf{euf}_{\boldsymbol{A}}, \mathbf{euf}_{\boldsymbol{B}}\| = \sqrt{\mathrm{tr}[(\mathbf{euf}_{\boldsymbol{A}} - \mathbf{euf}_{\boldsymbol{B}}) \circ (\mathbf{euf}_{\boldsymbol{A}} - \mathbf{euf}_{\boldsymbol{B}})^T]}$$

∘ denota el producto de matrices y tr() es la traza de una matriz.

El promedio de las similitudes obtenidas de la comparación de todos los pares de participantes se ha utilizado como medida de la empatía de todo el grupo: $S_T = \frac{1}{\mathrm{N}(\mathrm{N}-1)/2} \sum_{I=1}^{N-1} \sum_{J=I}^{N} S_{IJ}$ (6)

3.6. Gestión basada en la confianza

Con todo lo anterior se pueden desarrollar actuaciones que impulsen la confianza y las referidas a empoderar a los empleados, contratar y promocionar a personas que se fíen de los demás y adoptar una política de comunicación que difunda la confianza, hasta alcanzar las metas empresariales previstas en el grado de confianza y que satisfagan otros objetivos empresariales.

En definitiva, fomentar la confianza con medidas específicas hasta alcanzar los niveles previstos de confianza, al tiempo que se mantienen las funciones sociales y medioambientales y los resultados empresariales esperados.

Esta estrategia es aplicable cuando exista una relación directa entre el nivel de confianza de la organización y los resultados. En caso contrario, la gestión basada en la confianza no contribuirá a la gestión sostenible.

La estrategia propuesta se basa en fomentar los procesos participativos mientras se produzcan aumentos de confianza y, cuando se detengan estos incrementos, tomar decisiones mediante la aplicación de las técnicas disponibles de agregación de opiniones.

Desde el punto de vista operativo, incluye las siguientes etapas:

a. Apertura de un proceso de información y participación online para que cualquier persona formule sus preferencias y se incorporen a un sistema de información.

b. Fomento de la participación con *community managers,* que animen la participación recurrente de los individuos ya implicados en el proceso (por si modificaran sus preferencias como resultado de interaccionar con otros participantes) y que movilicen la participación de otros a través de las redes sociales existentes.

c. Representación automática de las opiniones personales de cada participante. Requiere determinar la forma en que cada participante valora cualquier solución (a partir de sus preferencias personales) y el diseño de la solución que mejor se adapta a cualquier sistema de preferencias.

d. Cálculo *on-line* de la empatía de cada individuo con los restantes implicados en las decisiones y de la empatía total a partir de las opiniones de todos los participantes.

e. Mantenimiento del proceso participativo mientras se produzcan aumentos de la empatía total y cancelación del proceso

participativo cuando no se produzcan incrementos significativos de la empatía entre participantes.

f. Aplicación, en el momento de cancelación, de las herramientas de la *Web*2.0 y de la construcción de funciones interpersonales de utilidad para elegir la mejor decisión agregada o para seleccionar soluciones representativas y socialmente aceptables que se sometan a procesos de selección adicionales (de elección social o individual).

La nueva estrategia satisface los requerimientos exigibles en los procesos de participación en mucho mayor grado que las aplicaciones actualmente disponibles para participación pública. Estos requisitos son:

- Ser transparente y refutable por terceros en todas sus valoraciones.
- Ser adaptable a la información disponible y al conocimiento que posee el evaluador en el proceso de participación.
- Ser de acceso universal (su uso no se ve afectado por la brecha tecnológica, cultural o generacional).
- Ser optimizador de la utilidad individual y socialmente inteligente.
- Servir al promotor del proceso como instrumento para rendimiento de cuentas a la sociedad.

Además, en su desarrollo se implementan procesos de evaluación y de diseño de las mejores soluciones que, por sí mismos, suponen resultados valiosos en las decisiones conjuntas. Por otra parte, la nueva estrategia se integra en los sistemas digitales de gestión actuales (obtiene la información necesaria de los sistemas de información disponibles y de las preferencias de cada participante, procesa la información con las herramientas de *big-data* y *business analytic* habituales y, después de aplicar sus propios algoritmos, transfiere los resultados a los sistemas automáticos de apoyo a las decisiones que se utilicen).

4. RESULTADOS

Las limitaciones de los sistemas educativos basados en objetivos o en la adquisición de determinadas competencias, no permiten asegurar el cumplimiento del ODS 4 referido a la educación, y mucho menos alcanzarlo de forma sostenible.

Para cumplir con el ODS 4, se propone un sistema educativo sostenible basado en la confianza. Es un modelo que entronca con las últimas tendencias de las organizaciones en las que la confianza y las relaciones personales adquieren el protagonismo debido.

El sistema educativo basado en la confianza es medible dinámicamente, cumple los criterios de personalización e inclusividad, reúne los requisitos necesarios para desarrollar una educación con sistema de calidad y permite una gestión sostenible de las organizaciones educativas.

5. DISCUSIÓN

Queda abierto a investigaciones futuras, el desarrollo de métricas adaptadas al ámbito educativo, seleccionando adecuadamente los datos, utilizando algoritmos de inteligencia artificial y que estos modelos sean entrenados adecuadamente.

6. CONCLUSIONES

Los sistemas educativos actuales no son adecuados para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible nº 4 de Naciones Unidas. En necesario plantear nuevos modelos de sistema educativo basados en la relación entre los diferentes protagonistas de la educación, modelo que favorezca la inclusión, la calidad y la sostenibilidad. Ese modelo es el modelo de gestión basado en la confianza.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco a mi mentor Eugenio Martínez Falero por su apoyo y sabiduría, a mi esposa por su apoyo constante y a tantos héroes anónimos que luchan cada día por una educación inclusiva de calidad basada en la confianza.

8. REFERENCIAS

Inc, G.Q12 employee engagement. Gallup.com. https://www.gallup.com/access/239210/gallup-q12-employee-engagement-survey.aspx

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Competencias clave. https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html

Moran, M.. Metas del objetivo 4. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

O'Shea, M., & Frohlich Hougaard, K. (2019). Supporting key competence development learning approaches and environments in school education: Input paper.

OECD. Pisa. https://www.oecd.org/pisa/pisa-en-espanol.htm

State of the global workplace (2017). Gallup Press.

Tyler, R. W., & de Vedia, E. M. (1973). Principios básicos del currículo. Troquel Buenos Aires AR.

UNDP. Objetivo 4: Educación de calidad | PNUD. UNDP. https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html

NACIONALISMO EN LA ESCUELA: MIGRACIÓN, IDENTIDADES Y DESIGUALDAD EN OAXACA, MÉXICO

MARTA RODRÍGUEZ-CRUZ
Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM

1. INTRODUCCIÓN

Durante su mandato, el republicano Donald Trump (2017-2021) dio continuidad al retorno forzoso de connacionales mexicanos, favorecido por las políticas de contención migratoria de las últimas décadas en las que cada vez más se han articulado la ley migratoria y la ley criminal (Menjívar & Abrego, 2012). Aunque el presidente Obama ha pasado a la memoria como el que más deportaciones ha realizado en la historia de Estados Unidos, según datos de la Unidad Política Migratoria (2017, 2018, 2019, 2020, 2021), las deportaciones de mexicanos registraron un incremento durante los distintos años del mandato del presidente Trump.

En este contexto de expulsión migratoria, Oaxaca ha sido uno de los estados mexicanos más afectados por el retorno forzoso y pseudo voluntario (Rodríguez-Cruz, 2021b). La misma Unidad de Política Migratoria (2017, 2018, 2019, 2020) señala que en los años de gobierno del republicano Trump, de los 763,404 deportados 68,509 eran oaxaqueños. Con ello, Oaxaca se ha situado en uno de los primeros puestos en número de connacionales deportados a nivel nacional. Esta diáspora en retorno adquiere un carácter distintivo, no solo por su naturaleza cuantiosa y forzosa, sino también por la elevada presencia de niñas, niños y adolescentes (NNA): hijas e hijos de migrantes que se desplazan con sus progenitores en el proceso de movilidad internacional. Algunas de estas NNA nacieron en Estados Unidos y son inmigrantes en México, toda vez que nacieron en territorio estadounidense y cruzan una frontera internacional para ingresar por primera vez al país. Otros son

retornados: nacieron en México, migraron con sus progenitores a Estados Unidos y ahora regresan a su país de origen. Sin embargo, y conforme al artículo 30 de la Constitución Política (Cámara de Diputados, 1917), tanto unos como otros son ciudadanos mexicanos por derecho de sangre o/y suelo, respectivamente, ya que son mexicanos por nacimiento, entre otros: "los que nazcan en el territorio de la República, sea cual fuere la nacionalidad de sus padres" (A.I.) y "los que nazcan en el extranjero, hijos de padres mexicanos nacidos en territorio nacional" (A.II).

Algunas cifras señalan que actualmente se encuentran en México más de 500 mil niñas, niños y adolescentes procedentes de los Estados Unidos (Carrillo & Román, 2021), mientras que otras apuntan a más de 900 mil (Barros, 2019). En el caso de Oaxaca, el Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante habla de cerca de 1.000 NNA llegados de los Estados Unidos en el año 2019. Todas estas cifras evidencian un gran desafío para el sistema educativo mexicano, que debe responder a un aumento de la demanda de servicios escolares para (re)insertar a esta población migrante en edad escolar . Particularmente, se trata de niñas, niños y adolescentes que integran la llamada generación 0.5. (Zúñiga & Giorguli, 2019): migrantes internacionales viviendo y educándose en México, algunos de los cuales son mexicanos criados en Estados Unidos y otros estadounidenses educándose en México. Estos son los sujetos de los que se ocupa este estudio.

La (re)inserción escolar en contextos migratorios constituye un proceso complejo que no se reduce al simple acceso a la escuela, mismo que presenta grandes dificultades en México para los estudiantes llegados desde los Estados Unidos (Despagne y Jacobo, 2016; Rodríguez-Cruz, 2020a; Valdéz, 2018). Pero más allá de las complicaciones que entraña el acceso escolar, sobre todo en sus aspectos burocráticos y administrativos, existen otros elementos del proceso de (re)inserción que en gran medida tienen que ver con las fracturas producidas por la movilidad internacional en términos lingüísticos, sociales y culturales, y en definitiva, identitarios (Panait & Zúñiga, 2016; Rodríguez-Cruz, 2020ab, 2021b; Román & Carrillo, 2017; Sánchez & Zúñiga, 2010; Tacelosky, 2021; Zúñiga, Hamann & Sánchez, 2008). Es así que los integrantes de

la llamada generación 0.5 (Zúñiga y Giorguli, 2019) enfrentan en la escuela una serie de rupturas y discontinuidades que nacen de la confrontación de universos simbólicos diferentes –el que dejan en Estados Unidos y el que encuentran en México- como resultado de la migración internacional.

Estas rupturas y discontinuidades tienen mucho que ver con el carácter de los elementos constitutivos del sistema educativo, entre los cuales el currículum escolar es uno de los más importantes, por cuanto representa la hoja de ruta de los contenidos y de la identidad que se transmitirá y reproducirá a través del sistema escolar. La presencia de estudiantes migrantes en las instituciones educativas plantea nuevos desafíos a un currículum para la diversidad y a la habitual tendencia de este instrumento educativo hacia el precepto de lo nacional mexicano, generando desigualdades y exclusiones de las identidades diversas.

1.1. NACIONALISMO, ESCUELA, MIGRACIÓN Y DESIGUALDAD

Desde la conformación de las jóvenes repúblicas americanas a mediados del siglo XIX, los Estados nacionales se han valido del aparataje educativo para construir una ciudadanía "ideal", a través de currículos sostenidos sobre lógicas mononacionales, monoculturales y monolingües (Franco, 2017; Gómez, 2017; Morales, 2019; Novaro, 2012; Ramón, 2020; Zúñiga, Hamann & Sánchez, 2008; Rodríguez-Cruz, 2020b, 2021ab).

Como ocurriera con otros sistemas educativos, el mexicano ha terminado consolidándose sobre fuertes pilares homogeneizantes y construyendo escuelas para la creación de la unidad nacional (Gómez, 2017; Vázquez, 1975; Zúñiga & Hamann, 2008). La transmisión de una identidad forjada en la unidad a través de la escuela trató de reparar el decaimiento y la autoestima social por la fragmentación política tras la Independencia en 1821 (Morales, 2019) y por la pérdida de gran parte del territorio mexicano tras la guerra con Estados Unidos en 1848 (Vázquez, 1975). De acuerdo con Zúñiga y Hamann (2008, p.68), el contexto social de la época permite entender "por qué la creación del sentido de pertenencia a la nación constituyó uno de los principales

objetivos de la escuela pública aún antes de la Revolución Mexicana". En gran medida, la búsqueda de la unidad nacional tras la derrota convirtió a la escuela en un lugar a través del que transmitir a la sociedad un relato unificador mediante los libros de historia, así como de fraguar una memoria compartida para fortalecer en cada ciudadano un sentimiento de pertenencia a un ámbito ontológico de encuentro (Morales, 2019, p. 269). Por su parte, la Revolución Mexicana profundizó en el espíritu de la unidad nacional: la conformación oficial del Sistema Educativo Nacional en 1910 –"en su origen social, nacionalista y reinstaurado por los ideales del movimiento revolucionario" que "enarbolaba la educación como bien público" (Franco, 2017, p.713)- la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917, y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 terminaron haciendo de la escuela "un instrumento del Estado central con el propósito de fortalecer la relación entre curriculum escolar y nacionalismo" (Zúñigan & Hamann, 2008, p.68). La historia de la nación ha terminado encumbrando cuatro momentos concretos destinados al ensalzamiento de lo nacional, que finalmente encontró en el mestizaje la síntesis de lo mexicano: la época prehispánica, el pasado colonial, la Independencia y la Revolución. Para esta empresa, la institución privilegiada ha sido la escuela: "cuna donde nace la Patria" y "embrión de la nación entera" (citado en Morales, 2019, p. 177).

En la actualidad, el sistema escolar en México sigue teniendo como uno de sus principales objetivos la reproducción de la identidad nacional basada en un fuerte sentido de mexicanidad (Franco, 2017; Zúñiga & Hamann, 2008; Rodríguez-Cruz, 2021b), mismo que, en su propia oficialidad, contempla una sola forma de ser mexicano (Rodríguez-Cruz, 2021b). El sistema educativo nacional descansa sobre "una estructura política centralizada, con una historia de fuertes referentes nacionalistas" (Franco, 2017, p. 713), de manera que "al término de la educación básica obligatoria (10 años, incluyendo uno de preescolar), un joven mexicano debe sentirse heredero de la "cultura mexicana"" (Zúñiga & Hamann, 2008, p. 69).

Como parte del sistema político y canal de transmisión del nacionalismo de Estado (Gómez, 2017), la escuela mexicana ha venido

manteniendo una dinámica de inclusión y exclusión entre el "nosotros" hegemónico y los "otros" diversos, tanto propios -indígenas, afrodescendientes- como externos -migrantes-, que no responden al mandato del ideal nacional. En el actual contexto de la globalización, del transnacionalismo y de la constante movilidad de capitales sociales y culturales y de personas (Appadurai, 2001, Hobsbawn, 2000; Mendoza & Bada, 2013; Portes, Guarnizo & Landot, 2003) pueden generarse nuevas otredades devenidas de la migración internacional en el marco de sistemas sociales y educativos monolíticos que muestran una fuerte rigidez ante la diversidad (Kasun & Mora, 2021; Rodríguez-Cruz, 2021b; Zúñiga, Hamann & Sánchez, 2008; Zúñiga & Giorguli, 2019).

Como lo señala Hobsbawn (2000), las migraciones cuestionan el punto de partida del nacionalismo: la existencia de un territorio habitado por una población étnica, cultural y lingüísticamente homogénea. La ideología nacionalista que está en la base, no solo de las políticas migratorias de los países de destino de los extranjeros sino también de las de aquellos que reciben a sus propios migrantes en retorno, desconoce y niega las identidades nuevas y plurales con las que regresan los connacionales tras vivir una experiencia migratoria internacional de larga duración en un país distinto al suyo. Este es el caso de los grupos migratorios del Estado de Oaxaca, donde la movilidad es una actividad permanente y de larga duración (Mora-Martínez, 2019, p.5).

En el ámbito educativo, lo anterior tiene repercusiones determinantes sobre los estudiantes migrantes por ser la escuela el cauce principal para su (re)inserción a la sociedad de destino/retorno (Kasun & Mora, 2021; Rodríguez-Cruz, 2021b; Román & Carrillo, 2017; Zúñiga, Hamann & Sánchez, 2008; Zúñiga & Giorguli, 2019): pese al discurso de la universalización del derecho y acceso a la educación, así como del reconocimiento y valoración de la diversidad y su inclusión, tan en boga en los programas y políticas educativas de los Estados nacionales y de sus respectivos sistemas educativos, la escuela hoy "no está para todos" (Novaro, 2012, p.461). Esta sigue privilegiando una ideología hegemónica transmitida por las élites y el Estado [...] con el objetivo de conjugar a las personas dentro de un proyecto de pertenencia cultural llamado nación" (Fox & Miller-Idriss, 2008). Como producto cultural de

identificación social (Roessler, 2018, p.53), la identidad nacional hegemónica transmitida desde el sistema escolar excluye a las identidades "otras" como las migrantes.

La movilidad en general, y particularmente el retorno a México después de una estancia de larga duración en los Estados Unidos, han hecho proliferar en las escuelas mexicanas una creciente población estudiantil con experiencia educativa, social y lingüística previa en la Unión Americana y, consiguientemente, con identidades diferentes, construidas sobre una experiencia de vida muy distinta a las de los estudiantes que no han vivenciado la migración internacional en general, y concretamente en este país (Kasun & Mora, 2021; Ocampo, 2014; Rodríguez-Cruz, 2021b; Román & Carrillo, 2017; Zúñiga, Hamann & Sánchez, 2008; Zúñiga & Giorguli, 2019). En esta experiencia de movilidad, la migración ha generado múltiples fracturas (Zúñiga, 2011; Zúñiga & Vivas, 2014; Román & Carrillo, 2017); una de las más importantes es la que tiene que ver con el cambio social, cultural y educativo que implica el traslado de residencia de un país a otro, especialmente, cuando este cambio se produce de manera forzosa. Estas fracturas, insertadas en una dinámica de cambios, "sumergen al estudiante en estados de disonancia cognitiva y dificultan su integración social y rendimiento escolar" (Ocampo, 2014, p.37), sobre todo cuando su identidad diferenciada no se considera en las escuelas de destino/retorno migratorio que, en teoría, deben abrirle camino hacia su (re)inserción en la sociedad de arribo. Estas generaciones de la diversidad nacidas al calor de la migración internacional se insertan en un sistema escolar "que los/as invisibiliza y obliga a integrarse a cambio de la autonegación" (Ocampo, 2014, 38).

Asociado a decisiones de orden político relacionadas con la construcción de una ciudadanía determinada, el currículum escolar "expresa y traduce parte de los conocimientos y valores culturalmente seleccionados que se esperan fomentar en los miembros más jóvenes como futuros ciudadanos a través de la educación formal" (De la Cruz, 2016, p.4). En tal sentido, cuando se encuentra sustentado sobre bases homogeneizantes, asimilacionistas y nacionalizantes que desconocen la diversidad de identidades presentes en la institución escolar, el currículum puede presentarse como uno de los elementos que favorecen la aparición de las

mencionadas fracturas. Siendo así, el currículum escolar actúa como generador de desigualdades, por cuanto acoge de manera desigual a los sujetos que llegan a la escuela en función de determinados atributos -entre los que se encuentra la condición migratoria-, entendiendo por desigualdad una "situación de injusticia o disimilitud que perjudica a una persona o grupo de personas y que se basa en motivos culturales, raciales, sexuales, etc". (De Alba, 2003, p.90).

Si bien los estudiantes migrantes pueden coexistir en las comunidades escolares a las que llegan, sus identidades diferenciales construidas a partir de la experiencia de movilidad pueden quedar fuera del currículum y sus contenidos, lo que los priva del ejercicio efectivo del derecho a la educación, así como de la participación en el proceso educativo en los mismos términos que sus pares no migrantes, donde deberían poder desarrollar procesos de autoidentificación social, cultural e identitaria. A su vez, lo anterior llevaría a la generación de procesos de exclusión identitaria que tienen que ver con "encontrarse dentro o fuera del sistema social o ámbito en el que se ejercen los diversos ámbitos de la ciudadanía" (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, p.7), en este caso, el derecho a la educación que ha de ser debidamente ejercido en la institución escolar.

Frente al currículum como generador de desigualdades y exclusiones sociales, culturales e identitarias, enfoques como la justicia curricular y la educación intercultural tratan de favorecer la igualdad educativa, en términos del establecimiento de las condiciones adecuadas para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de insertarse como ciudadanos plenos en las comunidades en las que se encuentran. Desde una perspectiva de justicia social, la justicia curricular remite al "diseño y desarrollo de estrategias educativas diversificadas que operen con base en principios de equidad, en aras de reconocer las diferencias e incluso las dificultades en el aprendizaje y ofrecer apoyos específicos al estudiantado" (De la Cruz, 2016, p.4). En el caso de los estudiantes migrantes, la justicia curricular estaría orientada hacia la inclusión, el reconocimiento y la conservación de sus identidades culturales.

Uno de los planteamientos más destacados de Connell (2006) sobre el currículum dentro del marco de la justicia curricular es la creación de

un currículum común. Este se constituiría sobre una serie de saberes mínimos y sobre la incorporación de prácticas de aprendizaje no jerarquizadas que busquen el intercambio de aprendizajes a partir de valores democráticos. En este sentido, el currículum promovido por la justicia curricular se aproximaría al currículum promovido por la perspectiva intercultural de la educación, que requiere de una reorganización curricular (Brito, Basualto & Urrutia, 2020; Rodríguez-Cruz, 2017, 2018, 2020c) para "preparar a los estudiantes a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división" (UNESCO, 2003, p.5)

Tanto en América Latina como en México, las políticas educativas interculturales están centradas en la diversidad cultural indígena (Mora, 2019, p.76). Sin embargo, y sin intención de cuestionar la importancia de lo indígena en las políticas públicas en general y particularmente en las educativas, cabe señalar que esta centralidad desconsidera no solo la diversidad intrínseca a otros grupos sociales como los migrantes, sino también cómo la realidad desborda la rigidez de las categorías construidas para la clasificación de la diversidad en casos en los que, por ejemplo, los sujetos pueden ser a la vez indígenas y migrantes.

Por lo demás, cabe subrayar que en el ámbito educativo -como en cualquier otro en el que se den las relaciones entre culturas- la interculturalidad no debe reducirse a la "relación inter grupos, prácticas o pensamientos culturales" (Walsh, 2005, p.47), sino abogar "por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes" (Walsh, 2005, 47). En este sentido, un currículum verdaderamente intercultural será aquel que promueva, desde la igualdad, la relación, conocimiento y reconocimiento entre los horizontes epistemológicos e identitarios que conviven en una institución escolar a partir de su justa incorporación en las estructuras y contenidos de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, a fin de "instalar diálogos interculturales desde un marco ético de equiparidad" (Brito, Basualto & Urrutia, 2020, p.126).

Para responder a los desafíos que la migración plantea hoy al currículum escolar (Mora, 2019), debe visibilizarse la obsolescencia de los

currículos asimilacionistas y nacionalizantes en términos de qué contenidos deben enseñarse y evaluarse y cómo articular la enseñanza de pertenencia nacional desde un sentido no hegemónico con la enseñanza de otras adscripciones nacionales, sociales, culturales y, en definitiva, identitarias.

2. OBJETIVO

El objetivo de este estudio será analizar los mecanismos de desigualdad y exclusión que se generan en la escuela a través de un currículum nacionalizante que desconsidera las identidades "otras" devenidas de la migración internacional.

3. METODOLOGÍA

La ruta metodológica recorrida en esta investigación es cualitativa, etnográfica y descriptiva. La misma ha integrado la revisión de la literatura específica sobre el objeto de estudio, la consulta de fuentes estadísticas sobre migración Estados Unidos – México- Oaxaca y el desarrollo de un trabajo de campo etnográfico. Este se realizó en los años 2018, 2019 y 2020 en 3 instituciones educativas de nivel Secundario, ubicadas en las regiones Valles Centrales, Sierra Norte y Mixteca Alta del Estado de Oaxaca. La selección de dichas instituciones respondió a su alta concentración migratoria, puesto que se ubican en comunidades, municipios y regiones del estado constituidas como focos rojos de la migración oaxaqueña a Estados Unidos, que durante el mandato de Donald Trump han estado fuertemente afectadas por el retorno forzoso.

TABLA 1. *Relación de instituciones educativas y ubicación geográfica.*

Institución	Municipio/Comunidad	Región
Secundaria Técnica 48	Tlacolula de Matamoros	Valles Centrales
Secundaria Técnica 40	Ixtlán de Juárez	Sierra Norte
Secundaria Federal Leyes de Reforma	Heroica Ciudad de Tlaxiaco	Mixteca Alta

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

En las mencionadas instituciones se registraron 48 niñas, niños y adolescentes migrantes que llegaron desde los Estados Unidos a Oaxaca durante en el periodo enero de 2017-febrero de 2020. Los estudiantes presentan edades de entre 12 y 15 años[184]. Del total, 31 nacieron en Estados Unidos y han inmigrado a Oaxaca entre los 8 y los 15 años; los 17 restantes nacieron en Oaxaca, migraron a Estados Unidos entre los 0 y los 3 años y retornaron en el mismo rango etario. Solo 7 estudiantes se autoidentifican como indígenas (mixtecos, zapotecos, triquis) y solo 2 habla una lengua originaria (el zapoteco)[185].

Para la obtención de los datos sobre el terreno se aplicaron las técnicas de observación participante y no participante, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Las observaciones se realizaron tanto en ambientes áulicos como extra áulicos a fin de examinar los contenidos del currículum escolar transmitidos en los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de analizar en qué medida esos contenidos contemplan las identidades presentes en las escuelas.

Se aplicaron 27 entrevistas semiestructuradas a docentes (8) y estudiantes migrantes (19) con el objeto de explorar cómo interpretan los sujetos, desde sus propios discursos y experiencias, el grado de pertenencia de los contenidos curriculares con respecto a la presencia de población migrante en la escuela y, en el caso de la niñez y la adolescencia con experiencia migratoria internacional, con respecto a su propia identidad.

Por último, la técnica del análisis documental fue aplicada no solo al examen de la producción bibliográfica y a las fuentes estadísticas anteriormente mencionadas, sino también a los libros escolares con los que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje para, del mismo modo, calibrar el grado de pertenencia de los contenidos transmitidos en el currículum y, relacionado con lo anterior, el grado de

[184] Según la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Cámara de Diputados, 2014), la niñez está integrada por personas de entre 0 y 12 años y la adolescencia por personas de entre 12 y 18.

[185] Ninguna de estas instituciones oferta la Educación Intercultural Bilingüe, modalidad de enseñanza que en México solo contempla la Educación Primaria.

consideración de las identidades sociales y culturales devenidas de la migración internacional.

4. RESULTADOS

Los registros etnográficos muestran el desarrollo de una dinámica curricular de clara tendencia nacionalizante en las instituciones educativas estudiadas. Esta tendencia es observada tanto en los contenidos de estudio organizados en las distintas materias y transmitidos mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, como en los actos y festividades celebradas en las instituciones escolares. A continuación exponemos los resultados obtenidos, clasificándolos en estos dos rubros principales.

4.I. Materias de estudio

Como punto de partida, debe señalarse que el nacionalismo no solo está presente en las materias propiamente dedicadas a la transmisión más directa de los elementos sociales, culturales y lingüísticos que conforman la identidad mexicana -como las de Historia, Lengua y Literatura y Geografía- sino también en otras como Biología, observándose una transversalidad de la perspectiva nacionalista en el currículum escolar.

En lo relativo a la materia de Historia, el currículum otorga centralidad a la historia de México. De hecho, en las páginas iniciales de presentación de los libros escolares, como el de Historia de 2° grado de Secundaria, se plantea como objetivo de la materia: “ubicarás hechos o procesos de la historia de nuestro país” (Dirección de Contenidos, 2019, p. 3).

FIGURA 1. *Historia 2.*



La historia de la nación se centra y organiza a partir de los contenidos relativos a cuatro momentos fundamentales: el periodo prehispánico, la época colonial, la Independencia y la Revolución. El recorrido por estos cuatro momentos de la historia nacional se hace a través de los 3 grados que integran la Educación Secundaria.

El currículum incorpora también el análisis de la historia occidental. Sin embargo, esta solo es tenida en cuenta en la medida en la que determinados acontecimientos de la historia de Occidente afectan a la historia mexicana, como la Primera y Segunda Guerra Mundial y la Revolución Francesa. En el caso particular de esta última, las observaciones de aula permitieron constatar que, si bien el origen y el desarrollo de este acontecimiento histórico son considerados en el proceso educativo, desde el principio su abordaje tiene como intención dirigirse al análisis de las repercusiones que tuvo en el proceso de independencia mexicana, a través de los ideales revolucionarios que llevaron los colonos franceses al continente americano. Asimismo, los propios docentes emplean elementos concretos de los hechos históricos que explican para tejer paralelismos con el ámbito nacional, regional y local, aunque estos paralelismos sean anacrónicos. Es así que se registran momentos del proceso educativo en los que, por ejemplo, se toma el referente de la cárcel

de la Bastilla durante la Revolución Francesa para afirmar que "la cárcel de Miahuatlán es la cárcel más segura del Estado [de Oaxaca]" (Observación participante, noviembre de 2019).

El tratamiento que se ofrece a la historia de occidente es el mismo que se dispensa a la de los Estados Unidos, dentro de la cual un hecho histórico subrayado es la guerra entre este país y México. La conocida como "Primera intervención estadounidense en México" (Vázquez, 1997), tuvo lugar entre 1846 y 1848, cuando México perdió el territorio correspondiente a los actuales estados de California, Nuevo México, Arizona, Nevada, Utah, Colorado y parte de Wyoming (Vázquez, 1997). Es interesante señalar cómo el sistema educativo estadounidense y el mexicano resaltan sus respectivos nacionalismos en las versiones que de este acontecimiento transmiten a los estudiantes. En el caso de los estudiantes migrantes, las versiones contrastadas de esta guerra mediante la transición del sistema educativo estadounidense al mexicano pueden llevarles a confusiones relacionadas con el ensalzamiento del patriotismo y la nación, mismo que se desarrolla sobre relatos confrontados a cada lado de la frontera.

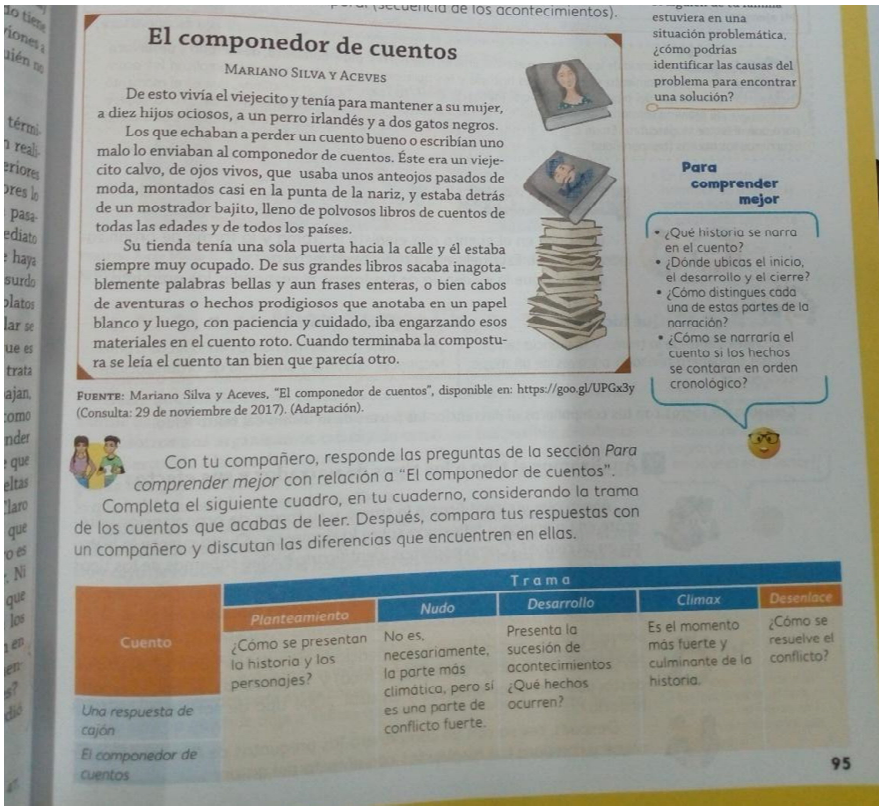
> "Acá solo vemos la historia de la guerra con Estados Unidos, por lo de la Mesilla, Texas y todo eso… es la única parte, pero aun así, digamos como… yo lo había visto en los Estados Unidos desde otro punto de vista, entonces se me hace extraño (A.L. Comunicación personal, noviembre de 2019)".

Tanto en el caso de la materia de historia como en otras, la falta de referencias al marco histórico, social y cultural de Estados Unidos, en cada caso, genera dificultades para el desarrollo de procesos de autoidentificación a través de los contenidos transmitidos, como muestran los discursos de los estudiantes, cuando afirman que "no le encuentro un sentido a la historia que nos enseñan acá" (Comunicación personal, febrero de 2020).

Por su parte, en la materia de Lengua y Literatura -también conocida como Español- se observan dos tendencias predominantes. En primer lugar, se registra una extendida presencia de escritores mexicanos; Juan Rulfo y Mariano Silva y Aceves, serían algunos ejemplos, como puede

verse en uno de los registros realizados a partir del análisis documental del libro de 1er grado de Secundaria (Cueva & De la O, 2018, p. 95).

FIGURA 2. *Español 1.*



El componedor de cuentos

Mariano Silva y Aceves

De esto vivía el viejecito y tenía para mantener a su mujer, a diez hijos ociosos, a un perro irlandés y a dos gatos negros.

Los que echaban a perder un cuento bueno o escribían uno malo lo enviaban al componedor de cuentos. Éste era un viejecito calvo, de ojos vivos, que usaba unos anteojos pasados de moda, montados casi en la punta de la nariz, y estaba detrás de un mostrador bajito, lleno de polvosos libros de cuentos de todas las edades y de todos los países.

Su tienda tenía una sola puerta hacia la calle y él estaba siempre muy ocupado. De sus grandes libros sacaba inagotablemente palabras bellas y aun frases enteras, o bien cabos de aventuras o hechos prodigiosos que anotaba en un papel blanco y luego, con paciencia y cuidado, iba engarzando esos materiales en el cuento roto. Cuando terminaba la compostura se leía el cuento tan bien que parecía otro.

Fuente: Mariano Silva y Aceves, "El componedor de cuentos", disponible en: https://goo.gl/UPGx3y (Consulta: 29 de noviembre de 2017). (Adaptación).

estuviera en una situación problemática, ¿cómo podrías identificar las causas del problema para encontrar una solución?

Para comprender mejor

- ¿Qué historia se narra en el cuento?
- ¿Dónde ubicas el inicio, el desarrollo y el cierre?
- ¿Cómo distingues cada una de estas partes de la narración?
- ¿Cómo se narraría el cuento si los hechos se contaran en orden cronológico?

Con tu compañero, responde las preguntas de la sección *Para comprender mejor* con relación a "El componedor de cuentos". Completa el siguiente cuadro, en tu cuaderno, considerando la trama de los cuentos que acabas de leer. Después, compara tus respuestas con un compañero y discutan las diferencias que encuentren en ellas.

	Trama				
Cuento	*Planteamiento*	*Nudo*	*Desarrollo*	*Clímax*	*Desenlace*
Una respuesta de cajón	¿Cómo se presentan la historia y los personajes?	No es, necesariamente, la parte más climática, pero sí es una parte de conflicto fuerte.	Presenta la sucesión de acontecimientos ¿Qué hechos ocurren?	Es el momento más fuerte y culminante de la historia.	¿Cómo se resuelve el conflicto?
El componedor de cuentos					

95

Si bien la incorporación de la literatura de autoría mexicana es indispensable en el currículum, también sería importante integrar autoras y autores méxico-americanos en cuyas producciones literarias puedan verse reflejados los estudiantes migrantes. Autoras como Ana Castillo, Kathleen Alcalá y Sandra Cisneros han creado importantes obras consagradas a la historia y a la literatura sobre la identidad chicana, nacida al calor de las migraciones internacionales entre México y Estados Unidos. La incorporación de tales autoras y sus obras favorecería el acercamiento de la experiencia de vida de estos estudiantes a sus compañeros no migrantes, beneficiando el reconocimiento de la diversidad de

identidades presentes en la institución escolar y el conocimiento mutuo entre ellas. Como señalan los estudiantes:

> "Si usted se fija no hay nada a los Estados Unidos. Y sí.... sería bueno contar con cosas de allá para no olvidarlas y porque es lo que nosotros aprendimos (Comunicación personal, noviembre de 2019)".

> "Yo pienso que sí debería haber las cosas de los Estados Unidos porque por ejemplo yo... en cierta parte soy mexicano y en cierta parte estadounidense, porque... mexicano porque llevo tiempo aquí y de Estados Unidos porque, de hecho, nací ahí y crecí ahí (Comunicación personal, noviembre de 2018)".

En segundo lugar, se registra también una tendencia a la presentación de textos y notas de prensa para análisis que recogen contenidos sobre acontecimientos ocurridos en el ámbito exclusivamente nacional, tanto históricos -por ejemplo, el inicio de la guerra de independencia mexicana el 16 de septiembre de 1810, hoy día de las fiestas patrias, o la historia de los niños mártires de Chapultepec- como contemporáneos. Respecto a estos últimos, puede ponerse como ejemplo uno de los registros realizados en el libro de Español de 3° de Secundaria, donde se presenta una nota periodística sobre la influenza en México (Cueva & De la O, 2018, p.44)

FIGURA 3. *Español 1.*



En equipo lee los siguientes artículos
plo anterior. Todos ellos tratan el tema de la influenza. Después, resuelve l
sección *Para comprender mejor*.

Texto 1

Metrópoli

Miércoles 29 de noviembre de 2017

Se dispara la influenza

Por Lilian Hernández

¿Qué es?

Influenza. Enfermedad epidémica aguda, acompañada de fiebre con manifestaciones variadas especialmente catarrales.

Pandemia. Enfermedad epidémica que se extiende a muchos países.

¿Dónde encontrar?

Si quieres saber más acerca de la influenza o gripe, consulta la siguiente liga:

https://goo.gl/zrC4rB

En temporada invernal los casos de influenza y las defunciones por el virus aumentan. Para los especialistas, este hecho se debe a que todavía hay pacientes que en vez de acudir a un centro de salud se automedican sin considerar los riesgos que implica, pese a que hace seis años se vivió en México una crisis sanitaria ocasionada por el virus A H1N1.

Ante esa situación, los casos de influenza fueron más del doble, al igual que las defunciones, lo cual refleja que aun cuando la población cuenta con más información, no ha tomado precauciones para protegerse de ese virus.

Ante ese aumento drástico de casos de influenza, el director de la Clínica Universitaria de Atención Primaria de la Universidad del Valle de México, José de Jesús Pérez, afirmó que a los mexicanos se les está olvidando lo que se vivió en el primer brote de Influenza A H1N1, pues en lugar de tomar medidas preventivas "pareciera que se regresó a actitudes que se tenían antes de la pandemia".

El informe semanal también detalla que el tipo de virus con mayor circulación en el A H1N1, le sigue el A H3N2 y después el tipo B.

Debido a que aumentaron los casos del virus que se detectó hace seis años, el especialista recordó que la influenza es producida por un virus que ocasiona una infección de las vías aéreas superiores como la nariz, la garganta y la laringe; es de fácil transmisión y asciende cuando la temperatura disminuye, por eso se le llama "estacional".

Lo importante es que la Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que la influenza es un problema grave de salud pública, ya que puede ser causa de una enfermedad grave y hasta de muerte.

Subrayó que esta epidemia causa anualmente en todo el mundo de 3 a 5 millones de casos de gravedad y de 250 mil a 500 mil muertes al año.

De acuerdo con datos oficiales, la influenza se transmite principalmente a través de saliva infectada que expulsan los enfermos al toser o estornudar, de modo que todas las personas son susceptibles de enfermar; sin embargo, quienes se encuentran en mayor riesgo son los niños menores de 5 años, mujeres embarazadas, pacientes asmáticos, diabéticos y enfermos cardiacos.

Fuente: Lilian Hernández, "Se dispara la influenza; mexicanos olvidan crisis sanitaria, señala experto", en *Excélsior*, disponible en: https://goo.gl/QvyFQ7 (Consulta: 29 de noviembre de 2017. Adaptación).

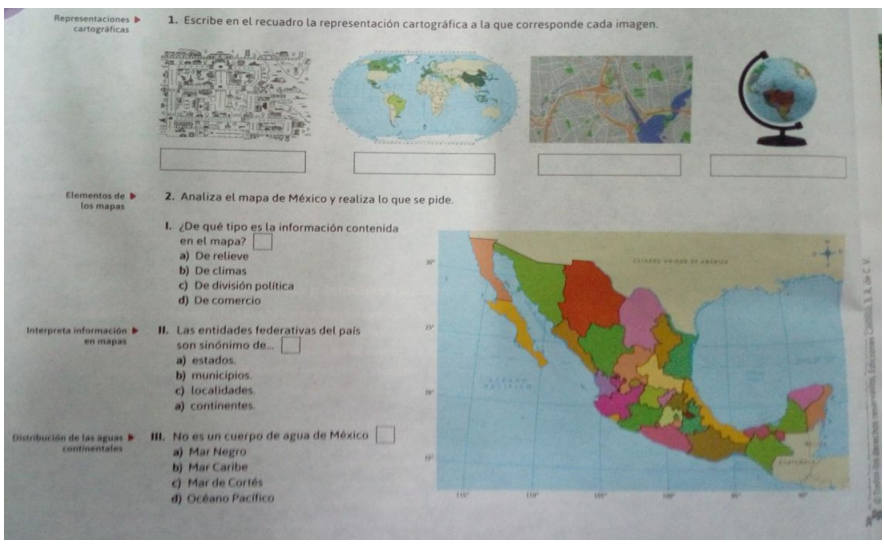
44

Tanto para el ejercicio de enseñanza-aprendizaje de los distintos estilos literarios, como en particular para el periodístico, sería interesante incorporar también contenidos que tengan que ver con la historia y la actualidad social, económica, política y cultural de los Estados Unidos, así como, nuevamente, referencias a méxico-americanos destacados en el ámbito del periodismo en aquel

país. Por ejemplo, el famoso activista de derechos civiles y reportero de *Los Angeles Times*, Rubén Salazar, reconocido como el primer periodista méxico-americano de los principales medios de comunicación que cubrió la comunidad chicana en los Estados Unidos, es desconocido en el contenido que recogen estos materiales.

Por su parte, y siguiendo la misma tendencia, el currículum de la materia de Geografía, si bien considera en una de sus partes los contenidos sobre la geografía del planeta -la conformación y ubicación de los continentes, océanos, grandes mares, ríos, lagos, cordilleras, desiertos y selvas- brinda también un papel predominante a la geografía mexicana, con algunas referencias a lugares importantes de la geografía Americana -como los Andes y la Amazonía-.

FIGURA 4. *Geografía 1.*



(González, Rodríguez y González, 2018, p. 14)

Aunque se registran algunas referencias a lugares emblemáticos de Estados Unidos, estas son empleadas para explicar conceptos que se aplican al caso concreto del territorio mexicano. Por ejemplo, en el siguiente registro, se explica el concepto de lugar, aplicándolo a la organización y distribución político-administrativa de México. Dicho contenido se apoya con una imagen del Time Square -situado en Nueva

York-, pero la referencia al mismo se reduce a una imagen reseñada con un texto breve en una nota al pie de página:

FIGURA 5. Geografía 1



Desarrollo

El espacio geográfico es muy amplio y diverso. Por ello, para estudiarlo, se recurre a distintas categorías de análisis espacial: lugar, paisaje, región y territorio.

El **lugar** tiene una localización precisa en la superficie de nuestro planeta; por ejemplo, tu colonia o barrio se ubica en un lugar del municipio o de la delegación de una entidad, por lo que se puede encontrar en un mapa mediante coordenadas geográficas.

También utilizamos el término lugar para referirnos a un sitio sin límites precisos, pero que se reconoce con un nombre por la experiencia personal o colectiva de sus habitantes, como el *Times Square*, en Nueva York, uno de los lugares más conocidos del mundo (figura 1.6).

Figura 1.6 Times Square, Nueva York, Estados Unidos de América.

© Todos los derechos reservados, Ediciones Castillo, S. A. de C. V.

(González, Rodríguez y González, 2018, p. 14)

En las instituciones escolares que han formado parte de la investigación, también se ha registrado una asignatura llamada Estatal que se ocupa de la geografía y el patrimonio natural y cultural del Estado de Oaxaca. La centralidad de esta materia en el ámbito estatal se aleja aún más de la referencia geográfica que han adquirido los estudiantes migrantes en Estados Unidos a través de su sistema educativo. Como señala la docente de esta materia en una de las instituciones escolares: "ellos vienen de allá y saben lo de allá [Estados Unidos], pero acá no conocen nada de Oaxaca, ni de México, peor de Oaxaca es más local" (Comunicación personal, noviembre de 2019). Así lo expresaba también una estudiante:

> no... no sé nada aquí porque yo aprendí geografía de los Estados Unidos. Hasta ahorita apenas estoy aprendiendo de los distritos de Oaxaca, las regiones, la República mexicana y todo lo demás..., pero no nos enseñan de los Estados Unidos (Comunicación personal, febrero de 2020).

Por último, y en lo referente a la materia de Biología, es interesante traer a análisis el registro realizado durante una observación de aula en una de las escuelas secundarias que integran la muestra de investigación:

> "La maestra va a explicar a los estudiantes las funciones de las papilas gustativas en el sistema nervioso. Les dice que van a hacer una ensalada. Ayer les dijo que para hoy tenían que traer los ingredientes para la ensalada: manzana, naranja, plátano, jícama, chile, lima, tajín. Los estudiantes empiezan a preparar la ensalada. Hay cinco grupos. Cada grupo prepara la suya, después la toman. A continuación la maestra pide a integrantes de varios grupos que salgan al frente de la clase para decir cuáles los sabores que han degustado. Los alumnos destacan los sabores típicamente mexicanos de la lima, el chile, el tajín y su combinación con los sabores dulces de la fruta. No se propone la elaboración de ningún plato que habitualmente comieran los estudiantes migrantes en Estados Unidos para darlo a conocer a los no migrantes. El ejercicio ha obviado su experiencia siguiendo la tendencia nacionalizante para la explicación del contenido" (Observación de aula. Clase de Biología. 1er grado de Secundaria. Febrero de 2020).

4.2. Actos y festividades en el currículum escolar

En cuanto a los actos y festividades que integran el currículum escolar, en las instituciones educativas etnografiadas destacan el homenaje a la nación y el día de la Revolución. El homenaje a la nación es un acto oficial y obligado en todas las instituciones educativas de todo el país. El mismo se celebra los lunes de cada semana en el patio central de las escuelas a primera hora de la mañana -normalmente a las 7 a.m.-. El acto es inaugurado por una banda de guerra que marca el paso de los estudiantes organizados en pelotones por grados educativos. Cada pelotón es liderado por un docente y presidido por un estudiante encargado de llevar una bandera de México (Observación participante, febrero de 2020).

Los pelotones van desplazándose por el patio con el semblante serio y solemne, mientras desarrollan una coreografía plenamente marcial bajo las órdenes de quien porta la bandera mexicana. Después de esta primera coreografía, los presentes escuchan una lectura a cargo de algunos compañeros. A continuación, toda la comunidad educativa entona el himno mexicano en español, para dar paso a la voz del director de la institución, quien lanza a la comunidad una cascada de mensajes rebosantes de patriotismo y mexicanidad. Seguidamente, la misma autoridad ordena "romper filas" para dar inicio a la actividad académica semanal (Observación participante, marzo de 2018). Puede decirse que el homenaje a la nación en las escuelas mexicanas constituye un ritual educativo-nacionalista a modo de eucaristía patriótica.

A pesar de la presencia de estudiantes mexico-estadounidenses en las escuelas, no se han registrado banderas de Estados Unidos ni actos en homenaje a este país, invisibilizándose de esta manera la doble identidad nacional de estos estudiantes en el ámbito educativo. En tal sentido, durante la celebración del homenaje a la nación en una de las entidades se observó cómo, ante la bandera de México, una estudiante estadounidense hacía los honores a la -ausente- bandera de Estados Unidos. Una reacción que fue finalmente contenida por las miradas de juicio de la comunidad educativa en cuestión (Observación sin participación, marzo de 2019).

En cuanto al día de la Revolución, los preparativos para su conmemoración el 20 de Noviembre empiezan semanas antes de esta fecha e implican no solo a las comunidades educativas de las escuelas sino también a todas las escuelas de un mismo municipio.

Entre estos preparativos podemos señalar: la organización de las ropas con las que vestirán docentes y estudiantes durante los desfiles y actos conmemorativos de ese día -trajes y abalorios de la época, así como trajes populares y regionales de Oaxaca-; el ensayo periódico de los desfiles y las coreografías que se realizarán -algunas de las cuales igualmente tienen que ver con danzas y bailes populares, regionales y locales del Estado, incorporándose también algunos de estilos más modernos-; el ensayo matutino de las bandas de guerra que acompañarán con su música los desfiles y actos conmemorativos; y la organización y disposición de las escuelas que participarán en el desfile, y de los grados y grupos de cada una de las instituciones educativas en el recorrido oficial que se desarrolla por las calles más céntricas de los municipios.

FIGURA 6. *Ensayos para el desfile del aniversario de la Revolución*



Mientras que el homenaje a la nación constituye un evento rutinario que se celebra los lunes de cada semana a primera hora de la mañana y da paso a la actividad académica diaria y semanal, el homenaje a la Revolución implica la suspensión de toda la actividad académica del día e incluso de algunas clases en días previos a su celebración, lo que evidencia el peso de este acto en la transmisión de la historia y de la identidad nacional mexicana a través de la escuela.

En los discursos registrados, los estudiantes migrantes señalan su distanciamiento cultural e identitario respecto a la celebración del día de la Revolución. En sus alegatos expresan que "yo prefiero los Estados Unidos. Porque allá me dedico más en sus tradiciones, en todo lo que hace. Lo de la Revolución yo no lo celebro, yo celebro el 4 de Julio" (Comunicación personal, noviembre de 2019).

5. DISCUSIÓN

Como bien lo expresa Ramón (2020, p.46), los sistemas educativos nacionales y la "distribución de los saberes oficialmente válidos [...] definidos por la autoridad estatal" constituyen uno de los rasgos más característicos de la escolarización contemporánea. En este marco, el currículum representa la piedra angular para la construcción de la identidad nacional ideal a través de la escuela, entendiendo el currículum en el sentido de Popkewitz (2010, p.1), como "narrativas de pertenencia nacional y ciencia emparejada con temas de salvación que generan tesis culturales sobre modos de vida".

Como muestran los resultados de este estudio, las narrativas de pertenencia nacional del currículum escolar en las instituciones educativas etnografiadas se reducen a los marcos sociales, culturales, históricos, económicos, geográficos y políticos mexicanos -si bien, en casos como los de las materias de Historia y Geografía, se incorporan referencias a otros contextos en la medida en la que afectan a la historia de la nación.

> "La imagen del alumno ideal se construye asociada a un sujeto con fuertes sentimientos nacionales (Novaro, 2012, p.469), mediante la articulación "a través de prácticas escolares, [de] un modelo cultural ideal (con actitudes y contenidos) y la inculcación del sentido de pertenencia nacional que corresponda a ese modelo" (Zúñiga y Hamann, 2008, p.67)".

La invisibilidad de las identidades "otras" construidas sobre la movilidad internacional y, particularmente sobre la experiencia de vida previa de los estudiantes migrantes en el sistema socio-cultural y educativo de los Estados Unidos, pone de manifiesto la desigualdad, la exclusión y la negación de otras formas posibles de ser y estar en la escuela

mexicana. Si bien la exclusión se desarrolla mediante un currículum único "que se utiliza para niños que viven diferentes realidades sociales y culturales" (Franco, 2017, p.714), la presencia de estas identidades "otras" en la institución escolar tensiona la identidad nacional mediante el cuestionamiento vívido de una única posibilidad de construirse y existir como mexicano.

Asimismo, si bien los niños que llegan desde otro país "son definidos en gran medida como *otros* desde su condición de extranjeros" (Novaro, 2012, p.460), no olvidemos que la niñez y la adolescencia inmigrada y retornada desde los Estados Unidos de la que se ocupa este estudio posee la nacionalidad mexicana por derecho de sangre o/y suelo, respectivamente- como determina la propia Constitución (1917)- y que los nacidos en Estados Unidos pueden acceder a la doble nacionalidad -estadounidense y mexicana-, constituyéndose como estudiantes binacionales (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008). Por lo anterior, estas identidades nacidas de la migración internacional son también una contestación al ideal mononacional transmitido por la escuela.

La invisibilización de la propia identidad en un ámbito tan importante como el escolar, donde la construcción y reproducción del ideal nacional lleva a la exclusión y aculturación de las identidades "otras" como las migrantes, puede generar conflictos identitarios entre las niñas, niños y adolescentes que se constituyen como agentes de la movilidad internacional. En tal sentido, estamos de acuerdo con Ocampo (2014, p.45) cuando sostiene que "la impronta que el estudiante tiene de la escuela en México la vive desde una visión comparativa con el referente escolar norteamericano", de manera que "su educación y cultura diferenciada le crean problemas de inserción y conflictos identitarios frente a un sistema impedido para la diferencia".

La exclusión identitaria de los estudiantes migrantes en el currículum escolar dificulta la generación de sus procesos de autoidentificación a partir los contenidos transmitidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje áulicos y extra-áulicos, e invisibiliza el propio fenómeno migratorio en las escuelas mexicanas, a pesar de que la migración forma parte de la historia pasada y presente de México en general, y de Oaxaca en particular. Con ello, se deja escapar la oportunidad de convertir a la

escuela en un agente activo del reconocimiento y la socialización del fenómeno migratorio, así como de emplear la presencia de las identidades migrantes como recurso pedagógico para la aproximación a la justicia curricular y a la educación intercultural.

> "La incorporación de la justicia curricular en las instituciones educativas, a nivel macro, permitiría "comprender y afrontar fenómenos de exclusión" (De la Cruz, 2016, p.6) generados por un currículo que en sus contenidos puede resultar ajeno para los estudiantes migrantes; mientras que a nivel micro favorecería el "reconocimiento y la atención de la diversidad mediante la generación de culturas inclusivas" (De la Cruz, 2016,p. 6)".

Por su parte, la sustitución del currículum nacionalizante por el currículum intercultural en las instituciones educativas mexicanas permitiría una aproximación a ese "tercer espacio" del que habla Bhabha (2002), en el que dos o más culturas se encuentran y, sin solapamientos, construyen un nuevo lugar en la realidad. En ese nuevo lugar se darían traducciones, negociaciones e intercambios de aprendizajes y se reconocerían y estimarían las identidades ajenas al tiempo que se mantendrían las propias. Es así que en el currículum intercultural no es posible la negación de las identidades migrantes, sino su incorporación horizontal en un diálogo equitativo de saberes e identidades sociales y culturales. Al reconocer el mundo global y cambiante en el que está inmersa, la escuela intercultural celebra la diversidad y la incorpora en un currículum que se transforma desde lo hegemónico a lo igualitario, desde la unicidad a la pluralidad, desde la multiculturalidad a la interculturalidad, poniendo el acento en la relación entre las culturas, por ser en ellas donde se dan los conflictos, los desencuentros y las exclusiones.

Por todo lo dicho, es importante problematizar el mandato nacionalista y "la vigencia de la función nacionalizadora de la escuela" (Novaro, 2012, p.463), dado que, si bien el nacionalismo puede ser un elemento de unión social, también puede actuar como argumento de construcción de la otredad y alegato justificador de su desigualdad y su exclusión (Novaro, 2012, p.464). En este mismo sentido, y con fundamento en los resultados de este estudio, se presenta la necesidad de repensar el currículum del sistema educativo mexicano, a fin de avanzar hacia los

sentidos democratizadores de la educación pública, en cuyos marcos se reconozcan, visibilicen e incluyan las identidades brotadas de la migración internacional en justa correspondencia con una realidad que nos habla de la sociedad mexicana como una sociedad eminentemente diversa.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran una tendencia nacionalizante del currículum escolar que excluye las identidades generadas a partir de las experiencias de movilidad internacional desarrolladas por niñas, niños y adolescentes procedentes de Estados Unidos. La perspectiva nacionalista es predominante y transversal tanto a las materias educativas como a los actos y celebraciones que forman parte del currículum escolar. Si bien se registran referencias a algunos elementos estadounidenses – principalmente relacionados con su historia y su geografía- estas son mínimas y solo se consideran en la medida en la que afectan la historia y el contexto social y cultural mexicano. El tratamiento curricular de las identidades "otras" genera desigualdades entre la población migrante, impidiendo procesos de autoidentificación a través de los contenidos curriculares transmitidos, lo que pone en cuestión el ejercicio del derecho a la educación de estas niñas, niños y adolescentes.

7. REFERENCIAS

Appadurai, A. (2001). La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización. Trilce.

Barros, M. (2019). Las deportaciones y su efecto en la vida de los niños y niñas que forman parte de las familias migrantes. Casos de la costa central de California, Estados Unidos. Ponencia en Seminario Permanente Migración, Retorno e Infancia. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.

Bha-bha, H. (2002). El lugar de la cultura. Manantial SRL.

Brito, S., Basualto, L. & Urrutia, R. (2020). Migración, interculturalidad y educación. Un horizonte posible. Revista Perspectivas, 36, 109-142.

Cámara de Diputados. 1917. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. https://bit.ly/3lSdc8t

Cámara de Diputados (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Diario Oficial de la Federación. https://bit.ly/2McMB6k

Carrillo, E. & Román, B. (2021). De reversa y llegando por primera vez a México. Rasgos sociodemográficos de niños y adolescentes que migran de Estados Unidos a México. Estudios Demográficos y Urbanos, 36(1), 193-223.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). Comunicación de la Comisión. Construir una Europa que fomente la integración. https://bit.ly/3h3D568

Connell, R. (2006). Escuela y justicia social. Morata.

Cueva, H. & De la O, A. (2018). Español 1. Trillas

De Alba, Nicolás. (2003) . Desigualdad y currículo. Propuestas y reflexiones acerca de un concepto clave en los proyectos curriculares innovadores. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 2, 85-91.

De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. Sinéctica, 46, 1-16.

Despagne, C. & J., Mónica. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos transnacionales. Sinéctica, 47, 1- 17.

Dirección General de Contenidos. (2019). Historia de México 2. Santillana.

Fox, J. E. & Miller-Idriss, C. (2008). Everyday nationhood. Ethnicities, 8(4), 536-563.

Franco, M.J. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. RMIE, 22(74), 705-728.

Gómez, H. (2017). La invención del mexicano en la educación pública. Revista Latinoamericana de Educación, 8(1), 173-190.

González, P., Rodríguez, M.F.T & González, J. (2018). Geografía 1. Castillo.

Hobsbawn, E. (2000). Naciones y nacionalismo desde 1780. Crítica.

Kasun, S. & Mora, I. (2021). El anti-malinchismo contra el mexicano transnacional: cómo se puede transformar esa frontera limitante. Anales de Antropología, 55-1, 39-48.

Mendoza, C. & Bada, X. (2013). Estrategias organizativas y prácticas cívicas binacionales de asociaciones de mexicanos en Chicago: Una perspectiva transnacional desde el lugar. Migraciones Internacionales, 7(1), 35-67.

Menjívar, C. & Abrego, L.J. (2012). Legal Violence: “Immigration Law and the Lives of Central American Immigrants”. American Journal of Sociology, 155(5), 1380-1421.

Mora-Martínez, L. (2019). De la sierra a la costa. Migración otomí transnacional: Los hñähñü de la Huasteca Poblana. Migraciones Internacionales, 9(3), 9-36.

Mora, M.L .(2019). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. Revista Páginas de Educación, 2(1), 75-97.

Morales, H. (2019). Nacionalismo, patriotismo y cuarta transformación. Revista de Ciencias Sociales, 13(46), 266-288.

Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias del alteridad. RMIE, 17, 459-483.

Ocampo, L.F. (2014). Migración de retorno, familias transnacionales y demandas educativas. Sociedad & Equidad, 6, 34-57.

Panait, C. & Zúñiga, V. (2016). Children circulating between the U.S. and Mexico: Fractured schooling and linguistic ruptures. Mexican Studies, 32(2), 226-251.

Popkewiz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, XIV (1), 355-370.

Portes, A., Guarnizo, L. & Landot, P. (2003). La globalización desde abajo: Transnacionalismo inmigrante y desarrollo. Flacso.

Ramón, R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3), 45-59.

Rodríguez-Cruz, M. 2017. Interculturalidad, plurinacionalidad y Sumak Kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. Perfiles Educativos. XXXIX (157), 70- 86.

Rodríguez-Cruz, M. 2018. Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana. Vol. I. Quito: Abya-Yala/Fundación Pueblo Indio del Ecuador/ Ministerio de Educación-DINEIB

Rodríguez-Cruz, M. (2020a). Política educativa, inserción escolar y desigualdad en Oaxaca, México. ¿A qué se enfrenta la niñez y la adolescencia migrante? En Temas y aproximaciones actuales para el estudio de las migraciones y movilidades en las Américas (pp. 217-237). Ciudad de México: Secretaría de Desarrollo Institucional-UNAM.

Rodríguez-Cruz, M. (2020b). American students in Mexican schools: gaps and challenges for inclusion. Ethnographic contributions from Oaxaca, Mexico. Norteamérica, 15 (1), 1-32

Rodríguez-Cruz, M. 2020c. Familia migrante, escuela y comunidad en los Andes equinocciales: continuidades y cambios en la identidad cultural. ÍCONOS, XXIV (68), 191-210

Rodríguez-Cruz, M. (2021a). Los "otros" retornados. Invisibilidad y exclusión en el sistema educativo mexicano: aportes etnográficos desde Oaxaca. Anales de Antropología, 55(1), 9-19

Rodríguez-Cruz, M. (2021b). Infancia, migración y retorno desde Estados Unidos a Oaxaca, México. Los nuevos "otros" y los desafíos de la (re)inserción escolar. Latin American Research Review. En prensa.

Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de "desubicamiento" del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. Ciudad en la Educación, 49, 50-81.

Román, B. & Carrillo, E. (2017). Bienvenido a la escuela: experiencias escolares de alumnos transnacionales de Morelos, México. Sinéctica, 48, 1-19.

Sánchez, J. & Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. Trayectorias, 12(30), 5-23.

Tacelosky, K. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. Anales de Antropología, 55(1), 49-57.

UNESCO (2003). Educación y diversidad cultural. Santiago: UDP.

Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2021). Repatriación de mexicanos 2021. https://bit.ly/3ti1w2A

Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2020). Repatriación de mexicanos 2020. https://bit.ly/3mCJ1mi

Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2019). Repatriación de mexicanos 2019. https://bit.ly/38Pod3i

Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2018). Repatriación de mexicanos 2018. https://bit.ly/2IQXuc5

Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2017). Repatriación de mexicanos 2017. https://bit.ly/3a17Q5v

Valdéz, G.C. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense. Región y Sociedad, 30(72), 1-30.

Vázquez, J. (1997). La intervención norteamericana, 1846-1848. Secretaría de Relaciones Exteriores.

Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la Educación. Unicef/Ministerio de Educación Perú.

Zúñiga, V. (2011). La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros de México. Fondo Editorial de Nuevo León / Universidad de Monterrey.

Zúñiga, V. & Giorguli, S. (2019). Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5. COLMEX.

Zúñiga, V. & Hamann,T. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. Estudios Sociológicos, 26 (76), 65-85.

Zúñiga, V., Hamann, E. & Sánchez, J. (2008). Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización. SEP.

Zúñiga, V. & Vivas, M. (2014). Divided families, fractured schooling in Mexico: Educational consequences of children exposition to international migration. Cahiers CEMCA, 6, 3-18.

LA MULTICULTURALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ÁVILA Y SU PROVINCIA

CONCEPCIÓN PEDRERO MUÑOZ
Universidad de Salamanca

SERGIO RODERO CILLEROS
Universidad de Salamanca

ERLA MARIELA MORALES MORGADO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

> "Sócrates jamás decía que era de Atenas o de Corinto, sino que era del mundo. ¿Por qué decir, en efecto, que eres de Atenas, y no más bien de ese rinconcito de la ciudad en el que tu pobre cuerpo vio la luz? EPICTETO, Diálogos IX".

La educación multicultural parte de una realidad educativa abulense que desde nuestro análisis aún no ha llegado a forjarse como educación intercultural. Existen varias culturas conviviendo dentro y fuera del aula, distintas etnias, muchas diferencias de alumnado, idiomas, credos y valores éticos. Con estas variables se necesita la conjugación posible o "especial" que se ocupe de atender esas diferencias. No podemos ya más que pensar en educar en la diferencia cultural, sin discriminar a nadie. Antes la escuela discriminaba por sexo y clase, ahora la escuela tiene la misión y el reto de no discriminar por cultura, rompiendo esa visión vertical o hegemónica de la cultura predominante o mayoritaria y haciendo un enfoque horizontal y de igualdad real entre las diferentes culturas que cohabitan y conviven juntas. Asumimos que este cauce no es fácil, por ello hemos desarrollado este proyecto de investigación en Ávila, atendiendo en este caso y en una primera fase investigadora y de resultados especialmente a los centros educativos, sus equipos directivos y docentes.

1.1. INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN QUE SE PLANTEA

El interés de este proyecto de investigación pasa por ocuparnos de la educación multicultural en la capital abulense y su provincia. Nos interesa tratar de las cuestiones de multiculturalidad e interculturalidad en el contexto concreto y particular de la ciudad de Ávila y su provincia. Es un *factum* hoy observar una realidad multicultural, cada vez mayor, en las aulas desde infantil hasta universidad. Y esta realidad no siempre está siendo bien comprendida, bien interpretada y bien aplicada al aula, es decir, creemos que es necesaria una efectiva y real implementación de la cuestión multicultural y que se haga realmente intercultural en el contexto y coyuntura abulense de hoy.

La multiculturalidad se da con la existencia de diversas culturas que conviven en un mismo espacio y marco físico, geográfico o social/cultural. Abarca todas las diferencias que se aglutinan en una cultura, en este caso, ora sea la religiosa, ora la lingüística, ora la racial, ora la étnica, ora la de género… dentro de Ávila y su provincia. Reconocemos una diversidad cultural en los dominios de Ávila que existe en todos los ámbitos, pero nos interesa el ámbito educativo. Hay que promover el derecho a esta diversidad en términos de riqueza y crecimiento cultural. (López, 1979)

Si nos quedamos solamente con el hecho de que es cierto que existen en Ávila y provincia y coexisten, mejor aún, varias culturas en un mismo espacio, estamos admitiendo la variedad cultural, pero podemos quedarnos en este aspecto descriptivo y no ver y activar la influencia o intercambio positivo entre ellas. Eso es lo que se conoce como interculturalidad. Por eso la multiculturalidad por sí sola, puede originar comunidades aisladas, y en muchos municipios existen y se habla del barrio árabe, chino, etc. aludiendo a entornos municipales como si fueran guetos de gentes extrañas y diferentes a nosotros y sin o con muy poco contacto con la comunidad local o autóctona.

Cuando las comunidades logran mantener un intercambio con respeto y tolerancia se da un entorno de multiculturalismo. Sin embargo, lo deseable es que tengamos y se produzca una interacción real y efectiva entre las diversas y distintas culturas en Ávila, esto es, que haya

interculturalidad como un proceso comunicativo entre distintos grupos de personas que poseen diferentes costumbres, pensamientos, tradiciones, ideas…y tratándose como iguales u horizontales, o sea, ningún grupo cultural está por encima del otro, de manera que se promueva la igualdad, la integración y la convivencia sana y armónica entre todos.

La interculturalidad se cimienta en los valores éticos de respeto a la diversidad, integración y mejora y crecimiento de las culturas. Claro que no está libre de producirse conflictos entre las distintas culturas, tanto por la adaptación o por el propio proceso de aprendizaje en cuanto al respeto, pero con la clara propuesta de resolución de estos conflictos a través del diálogo y la escucha activa y mutua, primando el trato por iguales y de corte horizontal en todo el proceso de tratamiento del grupo.

Para que pueda hablar de un proceso intercultural verdadero han de cumplirse los siguientes requisitos y etapas:

a. enfoque dinámico cultural;

b. comunicación, como cimiento para mantener y fortalecer las relaciones corrientes y diarias;

c. forja de una ciudadanía, apoyada en la igualdad de derechos.

Las etapas que distinguimos en el proceso son:

– 1. Negociación, dirigida a evitar conflictos;

– 2. Conversión, o sea, ponerse en el lugar o punto de vista del otro;

– 3. Descentralización, esto es, alejarnos de uno mismo, a través de una reflexión de sí mismo. (Hernández, 2003)

Dicho esto nos enfrentamos a la realidad y en este caso a la realidad abulense y castellana y con ella la interculturalidad está sujeta a múltiples variables: hegemonía cultural de un grupo sobre otro; política y economía abulense y castellano y leonesa; definición del concepto de "cultura"; diversidad idiomática; jerarquías sociales; ideologías discriminatorias; no conocimiento de grupos culturales y sociales; exclusión y marginación social y falta de respeto y violación de derechos

humanos y de género… Sabemos bien que la interculturalidad persigue el respeto mutuo -ya lo hemos apuntado anteriormente- y la igualdad en horizontal, con todo, estas variables sociales y políticas dificultan enormemente el proceso, haciendo muy difícil una implementación y aplicación real. (Hernández, 2003)

También hay que aclarar que la interculturalidad no es sinónimo de pluriculturalidad. Esta última representa la característica de las culturas de hoy, esto es, el fruto de una cultura que ha evolucionado mediante el contacto con otras culturas, mientras que la interculturalidad representa la relación basada en respeto y el proceso que se da entre esas culturas. Donde la pluriculturalidad pone situaciones, la interculturalidad coloca interacciones. Con la pluriculturalidad representamos una única identidad cultural, conformada por múltiples identidades socioculturales, con la interculturalidad nos referimos a la interacción entre culturas, o entre factores distintos como pudieran ser la edad, género, condición social, etc. En síntesis, la pluriculturalidad representa en última instancia una realidad social, mientras que la interculturalidad que defendemos para Ávila y su provincia, necesita y sugiere una interacción real de sus culturas en los límites abulenses.

Delante de nosotros tenemos el mundo que a cada uno nos ha tocado vivir. Para unos, ese mundo es una realidad agradable y divertida. Sin embargo, para otros, el mundo es un lugar hostil en el que cada día se sufre hambre, enfermedades, marginación, discriminaciones y agresiones. En multitud de casos, esos problemas sociales, económicos y políticos, que afectan a millones de personas, son también problemas morales, porque poseen su origen en comportamientos injustos de personas y de instituciones. Y esto aplicado al caso de los ciudadanos de Ávila no es ajeno, en absoluto. Una parte de esos problemas morales está relacionada con la manera en que están organizadas las sociedades. Una mala organización económica y política provoca discriminaciones injustas y daños que podrían ser evitados si se hicieran las reformas necesarias.

La otra parte del problema es la actitud que tengamos ante los demás. Una actitud de indiferencia nos hace cómplices de la injusticia, mientras que una actitud solidaria es imprescindible para que se pueda

mejorar la suerte de muchas personas. Pero la solidaridad no aparece por arte de magia, sino a través de la conciencia que tenemos de los problemas reales y de las posibles soluciones. Por eso es importante informarse bien, pensar juntos en *diálogo* y formarse un criterio personal sobre lo que ocurre en el mundo y en este caso en el mundo abulense.

Con este proyecto de investigación que aquí vamos a presentar queremos reflexionar acerca de algunos de esos problemas que tenemos ante nosotros y sobre las actitudes **éticas** que pueden ayudar a ponerles solución para Ávila y sus ciudadanos.

Por este motivo, nuestro estudio se enfoca en el ámbito educativo, pues es donde pensamos deben comenzar a desarrollarse estas actitudes éticas, que permitan integrar a los ciudadanos abulenses provenientes de otras culturas, para conseguir una atención a la diversidad inter y multicultural efectiva en todas las etapas y agentes educativos implicados.

2. OBJETIVOS

Los objetivos y finalidad de la investigación se orientan, en primer lugar, a conocer las experiencias del profesorado para trabajar la diversidad en las aulas en los centros educativos en Ávila y su provincia. En segundo lugar, se analizarán las actividades de trabajo que realiza el profesorado orientadas a su desarrollo profesional y a la formación permanente en el tema tratado. En tercer lugar, a través de una encuesta detallada, se pretende profundizar en las características de los procesos que se generan en distintos tipos de metodologías, especialmente a través de la utilización de redes de comunicación asíncrona escrita, así como en los resultados de aprendizaje (competencias) que se obtienen y desarrollan en los alumnos de los centros seleccionados con mayor impacto y volumen de alumnos multiculturales.

En este trabajo se tratará también de contribuir a la mejor formación de los docentes, a través de la creación de un grupo de trabajo interdisciplinar que, siguiendo un proceso de investigación-acción, planifique, desarrolle y evalúe experiencias de aprendizaje inclusivo para dar

respuesta a la multiculturalidad e interculturalidad que nos encontramos en nuestra provincia.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar y valorar mediante una investigación cuantitativa y cualitativa los planteamientos metodológicos y recursos didácticos aplicados en los centros educativos de Ávila y Provincia, con objeto de determinar su grado de apertura hacia la sensibilidad multicultural:
- Conocer la valoración y expectativas sobre las estrategias metodológicas de aprendizaje inclusivo, aplicadas en los centros educativos de Ávila y provincia seleccionados para atender a la diversidad multicultural en el desarrollo del currículo.
- Analizar el impacto sobre las metodologías, estrategias y herramientas aplicadas para atender a la diversidad multicultural de los estudiantes de Ávila y provincia de los centros seleccionados.
- Conocer las metodologías de trabajo inclusivo para atender a la diversidad multicultural que desarrolla el profesorado en los centros educativos que han sido seleccionados para potenciar el aprendizaje del alumnado en las diversas materias.
- Analizar las prácticas profesionales de trabajo inclusivo que realizan los docentes para atender a la diversidad multicultural de los estudiantes.
- Realizar un análisis detallado a través de entrevistas y encuestas, de algunas experiencias de trabajo inclusivo desarrolladas en centros educativos, para atender a la diversidad multicultural, a través del currículo escolar.

2.2. ESTADO DEL ARTE

La inmigración es un fenómeno que se viene produciendo a nivel mundial, transformado a una sociedad, que se caracteriza por la presencia de una diversidad de culturas y lenguas.

En España desde hace algunos años, la creciente presencia de este fenómeno ha traído consigo el desafío de elaborar planes de acción,

dirigidos a la integración intercultural de los inmigrantes para que formen parte de una sociedad integrada y cohesionada.

Según Iruela, (2009) de ahí, la necesidad de promover una educación intercultural orientada a la formación de una ciudadanía intercultural y, como señala Jordán (2003), al desarrollo de actitudes y valores éticos densos. Iruela señala que el logro de la misma precisa el reconocimiento de las identidades culturales y la promoción del diálogo crítico, sobre la base del respeto a los derechos humanos y a los valores de la sociedad española. Es fundamental, por ello, el reconocimiento de los derechos y obligaciones de toda la ciudadanía y la comprensión entre las diversas culturas (Iruela, 2009).

Como señalan Bajo & Maya (2007, p.1):

> "Una de las consecuencias más visibles de este fenómeno migratorio es el inicio de un nuevo tipo de sociedades, que se caracterizan por la pérdida de homogeneidad e incrementarán cada vez más su grado de multiculturalidad en el conjunto de las escalas existentes entre lo local y lo mundial. Éstas se manifiestan ahora con un creciente grado de diversidad cultural. Poblaciones y grupos culturales diversos conviven en un mismo espacio, entran en contacto y en interacción, generando un nuevo tipo de sociedad. El encuentro y el diálogo con otras culturas es potencialmente enriquecedor para todas las partes implicadas, pero no es menos cierto que también es generador de situaciones problemáticas y de conflictos. En definitiva, las sociedades se han hecho más complejas, diversificadas y deben encontrar los mecanismos y soluciones de todo tipo que den respuestas a esa complejidad".

Dentro de la política educativa es importante considerar la presencia de determinados colectivos, que pueden presentar desventajas en relación al alumnado español debido a sus diferencias lingüísticas y culturales.

En el caso de la provincia de Ávila, se han realizado estudios para identificar las necesidades de información de los colectivos de inmigrantes a través de las bibliotecas. Los resultados indicaron la necesidad de contar con portales informativos para la integración, generar programas cooperativos entre padres, alumnos y asociaciones de inmigrantes (Iruela, 2009).

La actual Ley Educativa considera a los alumnos inmigrantes como un grupo de atención a las necesidades educativas especiales (NEE), sin embargo, se observa que éstos a pesar de que son integrados en las aulas tradicionales para un trabajo inclusivo y multicultural, no se promueven de manera efectiva la interculturalidad entre los inmigrantes y los alumnos locales. Como consecuencia de ello, no se integran realmente y no se da una interacción efectiva entre ellos..

3. METODOLOGÍA

Consideramos que la consecución de los objetivos propuestos, pueden verse favorecidos con la adopción complementaria de metodologías cuantitativas y cualitativas, si bien consideramos que muchas de las cuestiones planteadas serán más susceptibles de metodologías de corte cualitativo, sin renunciar a referencias de carácter cuantitativo.

En concreto, pensamos que son pertinentes los siguientes tipos de planteamientos:

1. Análisis descriptivo, para la consecución de los objetivos 1, 2, 3 y 4, que nos permitirá conocer las concepciones del profesorado en torno a la metodología de aprendizaje.
2. Análisis de datos a través de entrevistas y cuestionarios, para la consecución del objetivo 4, que nos posibilitará profundizar en el conocimiento de los procesos de desarrollo de metodologías de enseñanza-aprendizaje inclusivos en relación a la multiculturalidad y sus repercusiones.
3. Desarrollo de un programa de intervención de formación del profesorado en estrategias inclusivas para la integración de los estudiantes provenientes de diversas culturas.
4. Análisis del impacto del programa de intervención de formación del profesorado en la práctica docente y discente.

La naturaleza mixta cuantitativa y cualitativa de la metodología propuesta, nos permitirá profundizar en el conocimiento de las dimensiones implícitas en los procesos metodológicos estudiados, tratando de

complementar la perspectiva de los profesores con la de los investigadores.

El papel por desempeñar en el proceso formativo por los profesores implicados es fundamental, ya que se pretende conocer su percepción sobre la atención a la diversidad multicultural de los estudiantes y analizar sus prácticas inclusivas para conseguirlo, por lo que podría encajarse esta fase de la investigación en la categoría de etnográfica (participativa).

3.1. POBLACIÓN Y MUESTREO

La población queda definida por una muestra de profesores y centros de Ávila y su provincia con un alto nivel de estudiantes extranjeros en sus aulas.

La selección de la muestra se realizará a través de un proceso de tres fases:

1) Selección de centros y profesores para llevar a cabo el análisis descriptivo (objetivos 1, 2, 3 y 4).

2) Selección de 6 centros para llevar a cabo el estudio de casos, orientando la selección en función de los distintos tipos de metodología inclusivas seguida.

3) Selección de profesores para el desarrollo del programa de formación (comunidad de práctica).

3.2. SELECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS ANALIZADOS

La selección de los centros educativos a analizar en este proyecto investigador abulense ha sido realizada por el propio Director Provincial de Educación de Ávila en base al criterio justamente de mayor multiculturalidad presente y mayor porcentaje de alumnado con estas características.

Siendo así, se han seleccionado seis centros educativos de Educación Infantil-Primaria y Secundaria de Ávila y provincia. Pasamos a enumerar los centros de enseñanza referidos:

1. CEIP Claudio Sánchez Albornoz, Ávila.
2. IES Isabel de Castilla, Ávila.
3. CEIP Vicente Aleixandre, Las Navas del Marqués.
4. IES María de Córdoba, Las Navas del Marqués.
5. CEIP Toros de Guisando, El Tiemblo.
6. IES Claudio Sánchez Albornoz, El Tiemblo.

3.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Los instrumentos a utilizar denotan su caracterización de naturaleza básicamente cualitativa (entrevistas, observación, reuniones grupales, guías de seguimiento, informes, análisis documental…), complementada con la aplicación de cuestionarios y pruebas estandarizadas.

El proceso de observación se acompañaría de registros audiovisuales (fotografías) de las prácticas educativas de aula.

Para la obtención de datos relacionados con los productos educativos de aprendizaje se utilizarán como instrumentos básicos los informes académicos de evaluación de los profesores, junto a las pruebas estandarizadas y cuestionarios.

Para conocer la realidad de los centros en temas relacionados a la multiculturalidad e interculturalidad, se ha escogido una muestra de seis centros que ha sido propuesta por la Dirección Provincial de Educación, según el alto número de alumnos de origen extranjero que éstos presentan.

La muestra ha estado conformada por un total de seis centros públicos, dos de ellos urbanos, ubicados en la localidad de Ávila. Uno de ellos es el Colegio de Educación Infantil y Primaria CEIP Claudio Sánchez Albornoz, con un total de 300 alumnos matriculados. El otro centro urbano, también localizado en Ávila es el Instituto de Educación Secundaria IES Isabel de Castilla, con más del doble de alumnos que el anterior (650). En ambos casos la encuesta ha sido contestada por un solo profesor de compensatoria.

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha consistido en entrevistas a los centros seleccionados y una encuesta que ha recogido datos de tipo cuantitativo y cualitativo, con diferentes ítems.

4. RESULTADOS

Los resultados más relevantes del análisis descriptivo en las entrevistas a los centros y la encuesta a los profesores sobre las experiencias de trabajo inclusivo desarrolladas en sus centros educativos, para atender a la diversidad multicultural, a través del currículo escolar los vamos a divulgar en dos apartados:

6. Entrevista a los centros:

7. Para realizar este trabajo, se han establecidos dos criterios:

8. - En primer lugar, agrupar los centros según la localidad a la que pertenecen, ya que presentan el mismo entorno y nivel socioeconómico.

9. - En un segundo momento, se analizan los resultados en base a los dos principales apartados de la entrevista: El contexto y las metodologías de trabajo.

El nivel socioeconómico en la mayoría de los centros pertenece a un nivel medio, 60%, mientras que un 40% pertenece a un nivel bajo. Ninguno de los centros pertenece a un nivel alto. En cuanto a las familias inmigrantes, señalar que su situación económica les hace tener carencias de espacio, tecnológicas y formativas.

Las nacionalidades de los alumnos en todos los centros son mayoritariamente de origen marroquí, seguidos de Sudamérica, Europa del Este y Asia Oriental.

El 100% de los centros indican las limitaciones de recursos humanos y materiales para desarrollar sus proyectos de inclusión, así como la formación en este tipo de metodologías al profesorado. En cuanto a las características del aula compensatoria, señalar que en la mayoría de los centros no tienen un aula como tal, utilizan un aula tradicional con poca dotación o compartida con madrugadores. Los recursos humanos de

compensatoria son insuficientes, y necesitan y cuentan con varios profesores del aula tradicional para cumplir con las horas de apoyo. Los recursos materiales de compensatoria son adecuados pero ampliables.

En cuanto a las principales carencias o necesidades de compensatoria, indican la falta de material interactivo específico y recursos tecnológicos como el cañón y la pizarra digital. Se requiere además una mayor dotación de personal que permitiera extender la práctica de la enseñanza compartida en las aulas con alumnos de compensatoria.

El desconocimiento del idioma y la disparidad de niveles y edades entre los alumnos con desconocimiento del mismo hace que sea muy compleja su atención, como si fuera una escuela unitaria, y esto implica una ralentización de los aprendizajes de algunos alumnos.

La comunicación con las familias también es muy difícil, por el desconocimiento del idioma y por la falta de implicación. Las madres son las que se reúnen con los tutores y esta figura materna, en la cultura de estos estudiantes musulmanes, no dispone de suficiente "autoridad" familiar para hacer cumplir los acuerdos a los que llegan con los profesores. Se señala también como un problema las actividades complementarias y extraescolares, que ya sea por falta de recursos o por falta de formación, no son priorizadas por estas familias, lo que les impide ensanchar un poco más las miras a futuro de sus hijos.

La metodología de trabajo se considera en la mayoría de los centros como activa y participativa, individualizada, integradora e inclusiva, basada en los intereses de los estudiantes. Las metodologías didácticas empleadas para promover la interculturalidad están basadas en aprendizaje inclusivo, agrupamientos flexibles potenciando el trabajo cooperativo y compañero-tutor. Las herramientas tecnológicas concretas como recursos de apoyo para sus clases de trabajo intercultural son mayoritariamente miniportátiles, pizarras digitales, páginas web y recursos audiovisuales, solo uno de los centros indicó utilizar la plataforma Moodle como repositorio de recursos.

Encuesta al profesorado

En relación a la pregunta "Teniendo en cuenta su formación actual, ¿considera necesario una formación adicional que suponga ofrecerle orientaciones concretas para potenciar la interculturalidad en sus aulas?", cinco de las nueve respuestas indicaron que es conveniente e imprescindible, dos contestaron que no y uno que depende.

En la planificación y puesta en práctica de una metodología de trabajo intercultural, para la mayoría está suponiendo mucho tiempo y dedicación a la hora de planificar y desarrollar los objetivos, contenidos, actividades, recursos… y adquisición de competencias curriculares, sin embargo, se valora positivamente el tiempo invertido.

Las interacciones entre sus alumnos, y entre éstos y el profesorado a lo largo del curso se considera positiva y muy buena.

La participación de todo el grupo clase es unánime y en la mayoría de los casos ha favorecido a todos por igual, salvo el caso del bilingüismo que en una de las respuestas se considera una barrera añadida.

Los niveles de compensatoria que tienen los alumnos en relación con el curso al que pertenecen están en su mayoría dos o más niveles por debajo de lo normal.

Se intenta que las actividades sean prácticas y adaptadas a sus necesidades, trabajando principalmente la comprensión lectora de forma oral y escrita, actividades de adquisición de vocabulario con apoyo de imágenes, estructuración básica de frases, etc.

En cuanto a la responsabilidad de los alumnos en relación a las tareas, señalan en su mayoría que es muy adecuada (3 puntos sobre 4), sin embargo, aunque en menor porcentaje, la opción poco adecuada y muy adecuada ha recibido la misma puntuación, esto puede ser debido a que, en algunos casos, participan, atienden y muestran mucho interés, pero hay casos con una falta total de voluntad de integración y aprendizaje, no realizando ninguna tarea ni progreso fuera del aula específica. Sin embargo, la cooperación entre grupos ha sido menos valorada que la cooperación entre alumnos (2 puntos sobre 4 y 3 puntos sobre 4). Esto es debido a que no suelen realizar muchas tareas en las que tengan que

cooperar los distintos grupos de distintas clases. Los alumnos de otros grupos sólo cooperan con los alumnos de inmersión cuando son actividades específicamente planificadas para ello por el centro, nunca de manera espontánea, es bien cierto que tampoco se da esa cooperación entre los grupos ordinarios.

Las mayores dificultades experimentadas en la metodología, y las soluciones puestas en práctica para solventarlas son diversas, para algunos, las principales dificultades son: disparidad de niveles en el aula de inmersión y gran número de alumnos (es fundamental para ello el uso de las TIC para potenciar el trabajo autónomo, respecto al número de alumnos escapa a nuestro control el goteo, aunque se ha acotado mejor el perfil de los alumnos de inmersión estos años).

En los apoyos inclusivos, la coordinación y formación de profesorado. Han puesto en marcha encuestas entre el alumnado para detectar los problemas, análisis de los departamentos y coordinación supervisada en planes y cursos de formación específicos que se imparten en los centros.

La cooperación entre alumnos y la gran ratio en compensatoria, se consideran como grandes dificultades.

Adaptar el ritmo de trabajo, emplear diferentes metodologías, etc. implicación de las familias son las propuestas futuras, junto con las principales medidas para mejorar las clases de compensatoria, los trabajos interculturales, y los recursos humanos con el perfil adecuado.

En concreto, se propone: Aumento de la plantilla destinada a los proyectos específicos del IES (2030 y de Autonomía), mejorar la estabilidad de la plantilla es fundamental y mejorar la formación del profesorado.

Finalmente, la participación de alumnos y familias aportando una riqueza cultural diversa y no como meros receptores, potenciando un intercambio intercultural. Además, el uso de metodologías innovadoras (ABP, aprendizaje cooperativo, uso de nuevas tecnologías, etc.) se ha generalizado en todas las asignaturas en mayor o menor grado en función de la formación del profesorado.

5. DISCUSIÓN

Cada vez es más frecuente que en una misma sociedad convivan personas con culturas diferentes. Por cultura no entendemos aquí el nivel de estudios o formación o de conocimientos de una persona, sino el modo de vida de un grupo humano. Este modo de vida incluye su idioma, sus creencias, sus sentimientos, sus ideas, así como sus herramientas, utensilios e instituciones.

El hecho de que en una misma sociedad conviven personas con culturas distintas es una fuente de conflictos que es preciso resolver. Pero sobre todo es una ocasión para crecer en humanidad personal y socialmente. Para ello son necesarias las siguientes acciones:

- -Hacer posible la pervivencia de las culturas minoritarias.
- Distinguir entre las diferencias que merecen ser respetadas y aquellas otras que sólo expresan discriminación, marginación e injusticia.
- Respetar activamente la identidad de las personas, su voluntad de adherirse a un grupo cultural o a otro.
- Caer en la cuenta de que, al comprender la forma de vida de otra cultura, me comprendo a mí mismo de un modo nuevo y más completo.

Líneas futuras de trabajo, creemos que aún resta mucho por hacer en esta temática, por ello continuaremos trabajando con nuevos proyectos de investigación y propuestas como éstas:

- Contrastes de puntos de vista (triangulación) entre profesores, alumnos e investigadores en relación a la puesta en práctica de metodologías de enseñanza-aprendizaje inclusivas.
- Comparación de diferentes casos, buscando patrones comunes y diferencias.

– Establecer conclusiones sobre las condiciones y la eficacia de las experiencias de aprendizaje inclusivo llevadas a cabo en diferentes contextos.

– Elaboración de propuestas de actuación que emanan de la reflexión sobre la práctica y la búsqueda de la mejora o calidad educativa.

6. CONCLUSIONES

A través de la comparación de los diferentes casos, se han buscado patrones comunes y diferenciales, para establecer conclusiones sobre las condiciones y la eficacia de las experiencias de aprendizaje inclusivo llevadas a cabo en diferentes contextos.

Todos los centros analizados en nuestra muestra tienen Plan de Acogida para alumnos y familias inmigrantes; todos incluyen el Plan de Atención a la Diversidad; Plan de Convivencia; Plan de Acción Tutorial; Plan de Fomento a la Lectura… lo que dispone la Ley y Normativa Legal, pero no hay nada específico sobre multiculturalidad.

Los centros sí tienen los programas de inmersión lingüística con profesores de apoyo para la enseñanza del español completando sus cuadros de horas lectivas. Derivan a otras instituciones como Cruz Roja, Escuelas Campesinas, instituciones locales o provinciales para recibir formación lingüística a los padres y madres que no saben el idioma porque no todos los centros tienen Escuela de Padres. Otros poseen varios programas, aparte del MARE, tienen PMAR, Compensatoria, el Programa Ayudantes. Todos ellos aúnan esfuerzos en el ámbito lingüístico y de castellanización de los alumnos.

Los guetos se forman fuera de los centros de enseñanza y el 100% afirma que sucede con la población musulmana, ya que es la nacionalidad o cultura mayoritaria en los centros. La relación con las familias es buena, con todo muy limitada. Las familias extranjeras musulmanas tienen poca o nula implicación en la vida del centro, en el AMPA y en el Consejo Escolar. Los extranjeros de otras nacionalidades o culturas se implican más.

Generalmente la convivencia es buena en la mayoría de los centros, sobre todo en los CEIP. En los IES, con la asistencia de alumnos mentores que ayudan a sus compañeros a integrarse (ayuda entre iguales) y el Programa SOCIESCUELA han mejorado la convivencia.

Todos los centros coinciden que las alumnas musulmanas son sumisas, obedientes, trabajadoras, aplicadas y muy correctas, frente al papel del varón.

Generalmente los estudiantes extranjeros musulmanes no tienen acceso al uso de internet en sus casas. Los centros abren por las tardes para atender las necesidades de estudiantes. No todos los centros tienen comedor. Todos se comunican con las familias por teléfono, SMS y si fuera necesario por carta.

La metodología más utilizada es la cooperativa o colaborativa.

En la mayoría de los centros analizados no se realiza ninguna actividad en concreto en pro del multiculturalismo, pero sí realizan actividades en general para fomentarlo.

Todos ellos reivindican más personal, más profesores de Compensatoria, más formación para los profesores en cursos específicos, más materiales.

Los alumnos de origen extranjero, principalmente magrebí (casi un tercio de los alumnos) presentan una dificultad que el centro lleva años constatando con el aprendizaje de la lengua inglesa como primera lengua extranjera, mientras que, normalmente, sí poseen ciertos conocimientos de la lengua francesa, lengua que, por tener que cursar en primer y segundo curso de la ESO materias de apoyo a las asignaturas instrumentales, no pueden cursar como segunda lengua extranjera.

Como conclusión, podemos afirmar que, los apoyos inclusivos no solo están ayudando a los alumnos de compensatoria a mejorando su motivación y evitando el abandono de las asignaturas, sino que también está teniendo un efecto secundario positivo sobre el resto de la clase, haciendo que el profesor titular pueda atender de una manera más efectiva al resto del alumnado mientras el de apoyo atiende a los alumnos de

compensatoria y mejorando, en casi todos los casos, los resultados globales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer el gran apoyo de la Fundación Gran Duque de Alba, de Ávila, por asignarnos una Beca de investigación para poder desarrollar nuestra propuesta de trabajo. Asimismo, agradecemos a la Diputación de Ávila y a sus autoridades implicadas en estos proyectos su apoyo incondicional. Igualmente, agradecemos al Director Provincial de Educación de Ávila su colaboración y a todo el personal que nos auxilió de la Dirección Provincial. Agradecemos de manera especial a todos y cada uno de los Centros educativos implicados en esta investigación, a sus equipos directivos y a todos los profesores que nos ayudaron en todo momento con los datos y materiales objeto de esta investigación. También, palabras de agradecimiento al Prof. Dr. José María Hernández, por su sabio consejo y pautas en todo el proceso de investigación, al Prof. Dr. Javier Melgosa por su gran disposición y ayuda.

8. REFERENCIAS

Bajo, M. J., & Maya, V. (2007). La educación intercultural en Castilla y León. Universidad de Salamanca

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp.17158 - 17207

Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2003). La Inmigración y educación. La intervención de la comunidad educativa. España: Junta de Castilla y León

Iruela, M. J. R. (2009). La integración de los colectivos de inmigrantes de la provincia de Ávila a través de las bibliotecas, 1138-5774

Jordán, J. A. (2003). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. Revista de Educación, nº. Extraordinario, 213-239

López Aranguren, J. L. (1979). Ética. Alianza Universidad

EL EFECTO PIGMALIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES

Bibiana Regueiro
Universidad de Santiago de Compostela

Patricia Alonso-Ruido
Universidad de Santiago de Compostela

Diana Priegue
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, la llegada masiva de inmigrantes a España ha cambiado el panorama escolar de forma considerable. El número de alumnos/as de nacionalidad extranjera se ha multiplicado exponencialmente.

A raíz de las discrepancias existentes hacia los deberes escolares y su influencia en el aprendizaje y rendimiento del alumnado, se ha analizado en profundidad el papel de estas tareas en el aprendizaje escolar y en el desarrollo personal y social de los/as niños/as y jóvenes de multitud de países. Los deberes escolares son una actividad educativa común y generalizada, de importancia cotidiana para muchos estudiantes, padres y profesores en casi todos los países, sin embargo aún existen numerosas preguntas sin respuesta.

Definidos como aquellas "tareas asignadas a los estudiantes por los profesores que están destinadas a llevarse a cabo durante horas no escolares" (Cooper, 1989, p.7), los deberes escolares suelen observarse como un recurso que permite reforzar y consolidar los aprendizajes realizados en el aula. En general, los resultados encontrados por la investigación pasada sugieren que los deberes escolares son una estrategia educativa óptima para la adquisición de conocimientos. A pesar de que ser considerados como útiles y necesarios, los deberes escolares han de ajustarse a las necesidades del alumnado (Vila, 2012).

Son numerosos los estudios que indican que la realización de deberes está relacionada significativamente con mayor rendimiento académico, y que esta relación varía en función de la edad y género del estudiantado (Núñez et al., 2015). La abundancia de estudios sobre los deberes escolares atendiendo a estas variables hace que muchas otras de vital importancia no se tienen en cuenta, como la multiculturalidad de las aulas.

Los sistemas educativos europeos se enfrentan a un nuevo reto como consecuencia de las numerosas migraciones que están teniendo lugar en los últimos años. Si bien son numerosas las investigaciones que alertan de la brecha educativa existente en el rendimiento académico del alumnado nacional y el alumnado inmigrante todavía es necesario realizar más estudios sobre inclusión y discriminación en otros ámbitos educativos como los deberes escolares.

1.1. La brecha educativa entre estudiantes nacionales e inmigrantes

Parte de la brecha entre los resultados de alumnos/as nacionales y de origen inmigrante viene explicada por la condición de ser inmigrante, ya que el alumnado de origen inmigrante afronta una serie de circunstancias personales y familiares que afectan no solo a su rendimiento académico. Un alumno o alumna de procedencia extrajera posee unas condiciones personales extraordinarias. Una vez llega al país de destino ha de pasar por un período de asimilación tales como el aprendizaje de la lengua oficial del país de acogida (Chiswick y Miller, 2003).

El estudio llevado a cabo por Calero y Waisgrais (2008) pone de manifiesto el inferior rendimiento de los/as alumnos/as de origen inmigrante en comparación con el de los/as nacionales. En el mismo se trata de identificar los factores que determinan el rendimiento académico del alumnado y, a su vez, de investigar existencia de posibles diferencias en el impacto de dichos factores sobre el estudiantado de origen inmigrante en comparación con el de los nacionales. Sin embargo, no se arrojan datos relevantes sobre cuestiones como los deberes escolares.

Otras cuestiones como que diferencia al/la estudiante inmigrante del nacional son el estatus socioeconómico o el nivel educativo de los

padres y madres (Rumberger y Larson, 1998). De hecho, Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez (2009) señalan que el entorno socioeconómico la principal causa de la diferencia en el rendimiento escolar entre el alumnado de origen nacional y el inmigrante.

Tal y como exponen Calero, Choi y Waisgrais (2009), las diferencias en los efectos de las características socioculturales del hogar explican parte de la brecha de resultados entre el alumnado de origen nacional y de origen inmigrante. En este sentido, los resultados de los/as estudiantes de origen inmigrante están seriamente condicionados por la situación laboral de sus padres/madres y por el grado de adaptación al país de acogida. La mayor incidencia en términos de desempleo de la crisis económica iniciada en el año 2008 en el colectivo inmigrante parece ser un factor, por tanto, que incrementará la brecha entre los resultados de los/as estudiantes de origen nacional y de origen inmigrante. Pese a ello, para las familias de origen inmigrante, los factores socioculturales de la familia quedan en un segundo plano respecto a la condición de ser inmigrante de primera generación.

Otro hallazgo destacable por parte de Calero y colegas (2009), y que explica las diferencias de rendimiento entre los/as estudiantes de origen nacional y los/as de origen inmigrante, son los recursos del hogar. Teniendo en cuenta la mayor disponibilidad de recursos materiales en los hogares de estudiantes nacionales, este factor también explica, por tanto, la disparidad entre los resultados medios de los/as alumnos/as de origen nacional e inmigrante. Así, los recursos materiales del hogar para la realización de los deberes y la utilización que de ellos se haga, también pueden incidir sobre el rendimiento educativo.

Si abundamos en las razones que contribuyen a esta dicotomía, el desconocimiento del idioma también juega un papel fundamental (Rodríguez-Izquierdo, 2010), ya que los déficits lingüísticos tienen una fuerte influencia en la vida escolar del alumnado, especialmente en la enseñanza secundaria y la profesional (Etxeberría y Elosegui, 2010).

En definitiva, teniendo que en cuenta que la investigación educativa es pródiga en la publicación de trabajos sobre el fracaso y éxito escolar

tanto sobre los deberes escolares como sobre los distintos grupos étnicos resulta imprescindible conjugar ambas variables.

1.3. El papel crucial de las expectativas del profesorado en los deberes escolares

Desde la década de los 90, numerosos estudios (Mcintosh, 1990; Sleeter, 1992) han mostrado que una parte del profesorado tiene prejuicios y estereotipos respecto a las minorías étnicas y lingüísticas. Una década más tarde, otros muchos autores y autoras han evidenciado que en Europa los prejuicios hacia estos grupos van en aumento, así como también las actitudes negativas (Siques e Ignasi, 2009).

La existencia de actitudes sociales negativas hacia las minorías étnicas y, más en concreto, hacia las personas inmigrantes ha sido la causa del inicio de numeras investigaciones sobre la existencia o no de prejuicios y estereotipos hacia el alumnado inmigrante, en numerosos ámbitos. Sin embargo no existen estudios de referencia sobre ello en los deberes escolares.

En varios estudios se constatan diferencias estadísticamente significativas en la implicación en función del curso en el alumnado inmigrante. A medida que se pasa de curso desde 3º de Primaria hasta 4º de la ESO disminuye la cantidad de deberes realizados de los prescritos así como la concentración y aprovechamiento del tiempo durante la realización de los deberes. Por otra parte, se observa que el beneficio que aporta al estudiante inmigrante la realización de deberes es menor a medida que se suceden los cursos, es decir, hacer los deberes resulta más beneficioso en términos de rendimiento académico en Educación Primaria que en Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados relativos a poblaciones como la procedencia inmigrante concuerdan con la literatura previa en alumnado nativo (Núñez et al., 2015).

Los deberes escolares, a pesar de su amplia trayectoria, son uno de los ingredientes básicos de cualquier receta educativa. Es por ello, por lo que continúan siendo en la actualidad uno de los temas más controvertidos para la educación del siglo XXI.

Desde los primeros años en la escuela, los/as estudiantes aprenden que su proceso de aprendizaje y su trabajo académico no finaliza al cruzar la puerta del colegio, rumbo a casa. Y es aquí donde entran en juego los deberes escolares. Esta es una de las formas de enseñarles a los/as estudiantes que estarán sometidos a un aprendizaje constante a lo largo de la vida y que este aprendizaje que no tiene por qué ocurrir solo en el aula.

Según García Bacete y Doménech Betoret (2002),

> «Las emociones positivas de la tarea producen un conjunto de efectos, desencadenados por emociones positivas relacionadas con la tarea, que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar realizando una tarea… El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él» (García Bacete y Doménech Betoret, 2002).

Con esta cita podemos ver como el efecto Pigmalión influye en el alumnado, valorando las opiniones y el trato recibido.

En este sentido, "el efecto Pigmalión es el proceso mediante el cual las creencias y expectativas de una persona respecto a otra afectan de tal manera a su conducta que la segunda tiende a confirmarlas. Del mismo modo que el miedo tiende a provocar que se produzca lo que se teme, la confianza en uno mismo, ni que sea contagiada por un tercero, puede darnos alas" (Feito Blanco et al, 2012, p. 33). Esta denominación procede de la leyenda de Pigmalión, llamado así al antiguo rey de Chipre, hábil escultor. En cierta ocasión, inspirándose en la bella Galatea, Pigmalión modeló una estatua de marfil tan bella que se enamoró perdidamente de la misma, hasta el punto de rogar a los dioses para que la escultura cobrara vida y poder amarla como a una mujer real. Venus decidió complacer al escultor y dar vida a esa estatua, que se convirtió en la deseada amante y compañera de Pigmalión.

En el trabajo llevado a cabo por Rosenthal y Jacobson (1968) "Pigmalión en el aula" se informo a varios profesores y profesoras de Educación Primaria de que a sus alumnos se les habían evaluado sus capacidades intelectuales, indicándoles cuales eran los alumnos y alumnas que habían obtenido una puntación más alta como resultado. Meses

después, se comprobó que el rendimiento académico del ese alumnado era superior al del resto de compañeros. A este resultado cabe añador que jamás se les realizó una evaluación. El alumnado había sido elegido aleatoriamente, sin atender por lo tanto a sus capacidades. De esta forma, el estudio de Rosenthal y Jacobson (1968) evidención que los profesoras y profesas habían creado unas altas expectativa sobre esos alumnos que actuaron a favor de su cumplimiento (Díez-Perez. 2013). Se confirma, por tanto, cómo las expectativas del profesor sobre las cualidades de ciertos de sus alumnos, influyen en su trato para con ellos, y por lo tanto, en el rendimiento escolar.

Un año más tarde de este relevante trabajo, Rosenthal y Jacobson pulicaron otra trabajo denominado *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*, donde demostraron hasta qué punto el grado de adquisición de los aprendizajes constituye en gran parte una respuesta al tipo de expectativas vehiculadas por el profesorado, y a cómo éstas son comunicadas.

Otras trabajos, como el Brophy y Good (2000) manifiestan cómo numerosas ocasiones el profesorado envía mensajes con efectos clasificatorios que dividen al alumnado entre el grupo de alto rendimiento y el grupo de bajo rendimiento, en correlación con su estatus socioeconómico y su origen cultural. Así, el alumnado de bajo rendimiento posee unas expectativas más bajas que se deben a los efectos de los estereotipos vinculados a sus orígenes, reciben menos feedback, se le asignan tareas de dificultad menor y también de menor nivel académico (Ballestín, 2015).

Desde el marco teórico de la teoría del efecto Pigmalión, las creencias del alumnado sobre su propio rendimiento se ven afectadas por las distintas creencias o expectativas del profesorado. Por ejemplo, de la ayuda inesperada para realizar una actividad puede inferirse la consideración de poca habilidad, de la sorpresa o la protesta del profesorado ante un mal resultado puede inferirse la consideración de alta habilidad (Rodríguez-Izquierdo, 2010).

En un estudio llevado a cabo por Ollé, Vila y Zufiaurre (2012) se demuestra cómo las expectativas del profesorado respecto a la

implicación de sus alumnos/as de origen inmigrante son relativamente bajas, en comparación con las del alumnado nacional.

La consecuencia más previsible respecto de los deberes escolares, entonces, es que sigan desarrollando estrategias adaptativas de bajo rendimiento y poca implicación, retroalimentando el efecto Pigmalión. Una reacción que a su vez puede acabar por solidificar y reificar los prejuicios y las bajas expectativas docentes asociadas a sus orígenes culturales (Weinstein, 2002), materializando, una vez más, la profecía autocumplida (Weinstein, Gregory, Strambler, 2004). De ahí la necesidad de profundizar en su estudio.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta la limitación de estudios realizados específicamente sobre las expectativas del profesorado de alumnos/as inmigrantes, con el presente trabajo se pretende profundizar en las dificultades y las barreras que se encuentran los estudiantes inmigrantes en el ámbito educativo frente al alumnado de origen nacional. Concretamente se analiza la expectativa que tienen los y las docentes sobre este alumnado y su influencia en los beneficios de los deberes escolares, es decir, el efecto Pigmalión.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La muestra se compone de 243 profesores y profesoras de 1328 estudiantes de los tres últimos cursos de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a 29 centros educativos.

El 85.6% de los/as estudiantes procede de una familia de nacionalidad española (n = 1137), la otra parte de los/as escolares, el 14.4%, está formada por estudiantes inmigrantes o de origen inmigrante (n = 192). Casi la totalidad del alumnado procede de América (n = 127), seguida de inmigrantes de origen europeo (n = 54), africano (n = 9) y de origen asiático (n = 2).

3.2. Instrumentos de medida

Para medir las variables vinculadas con los deberes escolares se utilizó la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE). Se trata de una escala que evalúa diferentes dimensiones relativas a la eficacia de los deberes para el aprendizaje y el rendimiento académico de los/as alumnos/as. De hecho, numerosos estudios han utilizado estas dimensiones para evaluar la implicación de los/as estudiantes en los deberes escolares (Núñez et al., 2015; Pan et al., 2013). Concretamente se tomaron las variables más informadas por el/la docente relativas a la calidad de los deberes realizados por el/la alumno/a de los prescritos y el beneficio extraído de su realización. Asimismo, para conocer el grado de implicación en los deberes escolares, se recogió información de la cantidad de deberes que realizan habitualmente los/as estudiantes. La estimación de la cantidad de deberes realizados por los/as alumnos/as se obtuvo mediante las respuestas a un ítem relativo a la cantidad de deberes realizados habitualmente, utilizando para ello una escala tipo Likert con cinco alternativas (1 = ninguno, 2 = algunos, 3 = la mitad, 4 = casi todos, 5 = todos).

En lo que respecta a la evaluación del rendimiento académico este se obtuvo mediante el promedio de las calificaciones académicas finales obtenidas en las asignaturas de Matemáticas, Lengua Extranjera, Lengua Española y Ciencias por el/la alumnado participante.

3.3. Procedimiento

Los datos referidos a las variables objeto de estudio se recogieron durante el horario escolar por personal externo al propio centro, con consentimiento del equipo directivo y de los/as profesores/as de los/as estudiantes. Previo a la aplicación de los cuestionarios, que se realizó en un único momento temporal, se les informó a los/as participantes de la importancia de responder sinceramente a las distintas preguntas planteadas, insistiéndoles en que los datos recogidos tenían un carácter totalmente confidencial y sólo se iban a utilizar con fines investigadores.

3.4. Análisis de datos

Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, los datos recogidos han sido analizados mediante análisis la prueba *t* de Student para muestras independientes. A la hora de la interpretación de los resultados, se tuvo en cuenta la existencia, o no, de homogeneidad de varianzas. Por otra parte, se utilizó análisis de correlaciones de Pearson para estudiar la relación entre las variables relacionadas con los deberes escolares y el rendimiento académico en la muestra de estudiantes inmigrantes.

Los resultados obtenidos en este estudio se describirán en primer lugar, los resultados correspondientes a las diferencias entre grupos respecto de las variables dependientes y, en segundo lugar, los resultados intragrupo, relativos a la relación entre variables relativas a los deberes escolares y respecto de las diferencias relacionadas con el género y la etapa educativa (Primaria o Secundaria).

4. RESULTADOS

En relación a la realización de los deberemos los resultados apuntan una media de 3.94 (DE=1.15) y de 3.56 (DE= 1.328), respectivamente al alumnado nacional e inmigrante. Las medias obtenidas en lo referente al beneficio de los deberes se sitúan en el 3.95 (DE=1.71) en el caso del alumnado nacional y en el 3.65 (DE= 1.263) para los/as estudiantes inmigrantes. Particularmente, en lo referente a la calidad de los deberes, la media para los/as estudiantes nacionales es de 3.80 (DE= 1.168) frente al 3.49 (DE= 1.252) para el caso de los/as alumnos/as inmigrantes. Finalmente, en referencia al rendimiento académico (RA) se han obtenido datos tanto del estudiantado de Educación Primaria como del de Educación Secundaria. Así, en primer lugar, respecto al rendimiento académico de los/as estudiantes de Educación Primaria la media obtenida en el caso de los/as estudiantes nacionales es de 4.09 (DE= 1.691) y de 4.32 (DE= 2.050) respecto al alumnado inmigrante. Los resultados del rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria se sitúan entre el 4.67 (DE=2.014) y el 5.71 (DE =2.345) correspondientemente a estudiantes inmigrantes y nacionales.

En la Tabla 1 se presentan los resultados correspondientes a los estadísticos descriptivos.

TABLA 1. *Estadísticos descriptivos de los grupos de estudiantes nacionales e inmigrantes*

Variable	Grupo	N	M	DE
Realización deberes	Nacional	1094	3.94	1.156
	Inmigrante	191	3.56	1.328
Beneficio deberes	Nacional	1092	3.95	1.171
	Inmigrante	191	3.65	1.263
Calidad deberes	Nacional	1093	3.80	1.168
	Inmigrante	191	3.49	1.252
RA Primaria	Nacional	471	4.09	1.691
	Inmigrante	129	4.32	2.050
RA Secundaria	Nacional	650	5.71	2.345
	Inmigrante	61	4.67	2.014

Fuente: elaboración propia

Atendiendo al análisis de las diferencias entre los/as alumnos/as nacionales e inmigrantes en las variables dependientes, en lo que respecta a la cantidad de deberes realizados de los prescritos, el profesorado manifiesta diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($t(243) = 3.738$, $p < .001$, $d = .32$, tamaño del efecto pequeño). Las diferencias de medias indican que los/as profesores y profesoras perciben que los/as estudiantes nacionales hacen una mayor cantidad de deberes que el alumnado de procedencia extranjera.

A propósito de la calidad de los deberes realizados, los/as profesores/as indican que los/as estudiantes nacionales realizan los deberes escolares con una mayor calidad que los/as estudiantes inmigrantes ($t(1282) = 3.369$, $p < .001$, $d = .26$, tamaño del efecto pequeño).

Por lo que se refiere a las repercusiones de la realización de los deberes, los/as profesores/as también consideran que la realización de deberes beneficia más a los/as estudiantes nacionales que a los inmigrantes ($t(250) = 2.992$, $p < .01$, $d = .25$, tamaño del efecto pequeño).

En cuanto a la relación entre implicación en los deberes y rendimiento matemático, mientras que en Educación Primaria no existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento académico en de

ambos grupos de estudiantes ($t(178) = -1.174$, $p > .05$), en Educación Secundaria si se observan diferencias estadísticamente significativas ($t(709) = 3.345$, $p < .001$, $d = .26$, tamaño del efecto pequeño), obteniendo un mayor rendimiento los/as estudiantes nacionales.

En lo que respecta a la relación entre los deberes escolares y rendimiento matemático en alumnos/as inmigrantes esta se estudia a través de análisis de la correlación de Pearson.

Los resultados obtenidos para Educación Primaria muestran que el rendimiento académico está relacionado positivamente con la calidad de los deberes escolares ($r = .195$, $p < .05$, $d = .51$, tamaño del efecto medio), informado dicha variable a través del profesorado. Además, se observa que la predicción que hacen los/as profesores sobre el beneficio que le aporta al/la alumno/a realizar las tareas también correlaciona positivamente con el rendimiento obtenido por éstos ($r = .371$, $p < .001$, $d = .41$, tamaño del efecto medio). Tomando como referente lo informado por los/as profesores/as, podríamos sintetizar los resultados indicando que el rendimiento de los/as estudiantes inmigrantes en Primaria es mayor cuantos más deberes hacen de los prescritos y mayor es la calidad de dichas tareas realizadas.

En cuanto a los datos de Educación Secundaria, los resultados indican que la calidad de los deberes y el rendimiento también es estadísticamente significativa, aunque a un menor nivel ($r = .248$, $p = .054$, $d = .81$, tamaño del efecto grande).

En lo que se refiere a las diferencias de género y etapa educativa en la implicación en la Tabla 2 se presentan los datos correspondientes a los/as estudiantes inmigrantes en las variables relativas a los deberes escolares y el rendimiento, teniendo en cuenta el género. Los resultados obtenidos tras realizar el correspondiente análisis de diferencias (mediante la *t* de Student) mostraron que el género del estudiante inmigrante no se encuentra asociado significativamente con ninguna de las variables dependientes.

TABLA 2. *Estadísticos descriptivos de los grupos según el género*

Variable	Grupo	N	M	DE
Realización deberes	Hombre	82	3.48	1.335
	Mujer	105	3.61	1.341
Beneficio deberes	Hombre	82	3.52	1.317
	Mujer	105	3.73	1.227
Calidad deberes	Hombre	82	3.43	1.238
	Mujer	105	3.51	1.272

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, en la Tabla 3 se presentan los datos correspondientes a los estudiantes inmigrantes en las variables relativas a los deberes escolares teniendo en cuenta la etapa que cursan: Primaria (5º y 6º) o Secundaria (1º a 4º de la ESO). Las medias obtenidas en relación a la realización de los deberes se sitúan entre el 3.48 (DE= 1.335) y el 3.61 (DE= 1.341) correspondientemente a hombres y mujeres. Respecto al beneficio de los deberes la media para los hombres es de 3.52 (DE=1.317) y de 3.73 (DE=1.227) para las mujeres. Respecto a la calidad de los deberes los datos apuntan una media de 3.43 (DE= 1.238) entre los hombres y de 3.51 (DE= 1.272) entre las mujeres. Los mismos indican no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la calidad por etapa, realizar deberes beneficia más a los/as alumnos/as de Primaria ($t(189) = 2.425$, $p < .05$, $d = .38$, tamaño del efecto pequeño).

En la Tabla 3 se indican los resultados correspondientes a las diferencias entre grupos y los resultados intra-grupo indican que los docentes y las docentes perciben que los/as estudiantes nacionales realizan los deberes escolares con una mayor calidad que los/as estudiantes inmigrantes. Por otra parte, estos mismos también creen que la realización de deberes escolares es una práctica más beneficiosa para el alumnado nacional que para los inmigrantes.

TABLA 3. *Estadísticos descriptivos de los grupos según la etapa educativa*

Variable	*Grupo*	N	M	DE
Realización deberes	Primaria	129	3.71	1.325
	Secundaria	62	3.26	1.292
Beneficio deberes	Primaria	129	3.81	1.269
	Secundaria	62	3.34	1.200
Calidad deberes	Primaria	129	3.53	1.293
	Secundaria	62	3.42	1.167

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

No son pocos los estudios que indican que la realización de deberes está relacionada significativamente con un mayor rendimiento académico, y que esta relación varía en función de la edad y género del estudiantado, pero también varían en función de otros factores. La abundancia de estudios sobre los deberes escolares atendiendo a estas variables hace que muchas otras de vital importancia no se tienen en cuenta, como la multiculturalidad de las aulas. Ese es, principalmente el cometido de este trabajo. De esta forma, lo que se pretende es profundizar en las dificultades y las barreras que se encuentran los estudiantes inmigrantes en el ámbito educativo frente al alumnado de origen nacional; teniendo en cuenta esa limitación de estudios realizados específicamente sobre las expectativas del profesorado de alumnos/as inmigrantes.

Concretamente se analizó la expectativa que tienen los y las docentes sobre este alumnado y su influencia en los beneficios de los deberes escolares, es decir, el efecto Pigmalión

Desde que Merton (1948) introduce el término de las profecías autocumplidas, el estudio de Rosental y Jacobson (1968) marca el comienzo de muchas investigaciones que han estudiado cómo las erróneas expectativas del profesorado pueden llevar al alumnado a obtener logros consistentes con estas expectativas (Intxausti, Etxeberria, y Joaristi, 2013). Así, con el presente trabajo se pretendía analizar la expectativa que tienen los y las docentes sobre el alumnado inmigrante y su influencia en

los beneficios de los deberes escolares, es decir, el efecto Pigmalión de los mismos.

Los resultados sugieren que los docentes consideran que los/as estudiantes inmigrantes realizan menos deberes escolares y los que realizan son de peor calidad que los/as estudiantes nativos.

Si tenemos en cuenta, todas las dimensiones que contribuyen a la brecha educativa entre alumnos/as nacionales y de origen inmigrante (Neubauer, 2019), tales como el aprendizaje de la lengua de acogida, el uso de la lengua materna en el hogar, el rechazo y la discriminación, la formación del profesorado, los factores socioeconómicos… El presente estudio demuestra que a ello debe sumarse la percepción que los/as docentes tienen sobre los deberes escolares en los/as alumnos/as extranjeros/as contribuye a la misma.

Además, los/as docentes también consideran que los deberes escolares reportan mayores beneficios académicos a los/as estudiantes nacionales que a los inmigrantes. Se ratifica, por tanto, la idea al señalar que los/as profesores/as creen que hacer deberes es una práctica más beneficiosa para el alumnado nacional que para los inmigrantes (Regueiro et al., 2018). Como bien es sabido, las expectativas del docente influyen en el rendimiento académico del alumnado, lo que se conoce como el efecto Pigmalión (García-Vargas, 2015).

Asimismo, el alumnado nacional obtiene un rendimiento académico mayor que los alumnos inmigrantes. Quizás, una posible explicación de ello resida en precisamente son ellos/as los que también dedican más tiempo a los estudios y los realizan con mayor eficacia (Regueiro et al., 2018).

Tal y como apunta Neubauer (2019) asociar los centros educativos que tienen un mayor número de alumnado inmigrante con peores resultados en los deberes perpetúa prejuicios y estereotipos racistas sobre esta población, lo que influye negativamente en la cohesión social y en la autoestima del alumnado inmigrante (Rodríguez Izquierdo, 2010; Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes, 2017). Si, además, tenemos en cuanta que la literatura señala que las actitudes repercuten de manera directa sobre las expectativas que el/la profesor/a deposita sobre sus

alumnos/as, entonces un/a docente cuyas actitudes sean negativas hacia la integración de los/as alumnos/as de culturas minoritarias tenderá a bajar sus expectativas escolares hacia dichos estudiantes (Merino y Ruiz, 2005). No resulta, por tanto, extraño que el profesorado tenga unas bajas expectativas en el alumnado inmigrante y en la realización de los deberes escolares. Tal y como indicaban Brophy y Good (2000) tiene sentido pensar que efectivamente en numerosas ocasiones el profesorado envía mensajes con efectos clasificatorios que dividen al alumnado. Así, el alumnado de procedencia extranjera puede poseer unas expectativas más bajas que se deben a los efectos de los estereotipos vinculados a sus orígenes, reciban menos feedback y se le asignan tareas de dificultad menor y también de menor nivel académico.

Los resultados de este estudio deben interpretarse teniendo en cuenta ciertas limitaciones. Por un lado, está el carácter trasversal del estudio realizado, el cual resulta menos eficiente que los estudios de tipo longitudinal, y por otro lado, está la falta de triangulación de la información recogida (únicamente se utilizaron auto-informes). En futuras investigaciones sería interesante una triangulación intramétodo o incluso entre métodos, combinando métodos cuantitativos y/o cualitativos. Esto nos permitiría en futuros estudios utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos u observar si se llega a las mismas conclusiones.

Aunque los debates en torno a los efectos positivos y negativos de los deberes escolares han sido constantes a lo largo de los años, aún continúa habiendo numerosos interrogantes a los que la investigación actual todavía no es capaz de dar una respuesta clara y precisa. Por ello, resulta interesante continuar con futuras investigaciones, pues en la mayor parte de los estudios realizados es difícil aislarlos efectos de los deberes.

Los deberes escolares son estrategias instructivas que los estudiantes realizan sin la mediación docente, y que por lo tanto constituyen un tipo de actividad importante para demostrar la capacidad autorreguladora del aprendizaje. En vista a que los resultados de de la investigación sugieren que aunque el hecho de realizar los deberes escolares resulta beneficioso para el alumnado inmigrante, las poblaciones estudiadas

presentan diferencias en las variables que miden la implicación escolar. Estas variables guardan relación con el rendimiento académico. Las diferencias encontradas nos hacen sospechar que quizás existan otros factores que puedan influir en la implicación del estudiante, como puede ser el dominio del idioma, la cultura de procedencia o la propia ayuda ofrecida por los padres; es por ello por lo que a la hora de prescribir deberes es necesario tener en cuenta la procedencia de los estudiantes.

Así, y como posibles implicaciones educativas, el docente debería poseer los máximos conocimientos posibles acerca de la cultura, el país y la lengua de origen del alumnado inmigrante. Esto nos lleva a la consideración de que es necesario que el profesorado posea las competencias adecuadas para adaptar o diseñar materiales y experiencias que mejoren el rendimiento del alumnado inmigrante, lo cual incluye también a los deberes escolares. Esto hace imprescindible una formación específica, destinada a que los docentes cuenten con competencias interculturales y estrategias pedagógicas interculturales, para dar una respuesta educativa satisfactoria a todo el alumnado.

Además, con el fin de proporcionar la mejor educación posible para todos los/as alumnos, el profesorado debe aprender a reflejar y trabajar con los "fondos de conocimiento" de todos los niños y de todas las niñas de tal forma que reconozcan la importancia de conocer las culturas de su alumnado.

6. CONCLUSIONES

Se concluye, por tanto, que los/as docentes tienen unas expectativas más bajas del alumnado inmigrante en los deberes escolares gracias a un efecto Pigmalión desfavorable. Desde una perspectiva inclusiva, resulta imprescindible que el profesorado favorezca la adaptación de los deberes a las peculiaridades sociales, familiares y personales del alumnado; mitigando que los mismos sean una fuente de desigualdad beneficiando específicamente a aquellos con mejor posición en la escala social.

7. REFERENCIAS

Ballestín, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 8,* 361-379

Calero, J. y Waisgrais, S. (2008). ¿Qué determina el rendimiento de los alumnos inmigrantes? Una primera aproximación a partir de PISA-06. *Investigaciones de Economía de la Educación, 91*, 87-104.

Calero, J., Choi, Á. y Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimientoeducativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006. *Cuadernos Económicos de ICE,78*, 281-310.

Chiswick, B. R. y Miller, P. W. (1995). The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses, J*ournal of Labor Economics. 13*(2), 246-288.

Cooper, H. (1989). *Homework.* White Plains, Nueva York: Longman.

Díaz-Perez, F. J. (2013). El efecto Pigmalión: una teoría sobre la esperanza. *Psicopatolía salud mental, 22*, 91-97.

Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante : obstáculos y propuestas. *Revista Española De Educación Comparada*, (16), 235–264.

Etxeberria, F., Intxausti, N. y Joaristi, L. (2013). Factores que favorecen la implicación educativa de las familias inmigrantes con hijos en Educación Primaria. *Revista Psicodidactica, 18*(1), 109-136.

Feito Blanco, J. J et al. (2012). *Técnico en educación infantil. Volumen 2: Temario específico*. Paraninfo, Madrid.

García Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes, 57*, 40-43

García-Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electronica de motivación y emoción, 1*(6), 24-36.

Good, T. L. y Brophy, J. E. (2000). *Looking in Classrooms* (8th ed.). New York: Longman.

Intxausti, N., Etxeberria, F. y Joaristi, Luis (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE, 20*(1), art. 2.

Martínez-Usarralde, M. J. y Lloret-Catala, C. y Rico, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas practices. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 29.* 41-54.

Mcintosh, P. (1990). White privilege: unpacking the invisible knapsack. *Independent School*, 31-36.

Merino, D. y Ruiz, R. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta, 86*,185-204.

Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review, 8,* 193-210.

Neubauer-Esteban, A. (2019). Estudio comparado del rendimiento académico del alumnado nativo e inmigrante en la Unión Europea en Pisa 2015. *Journal of Supranational Policies of Education* (JoSPoE), (9), 95–116.

Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosário, P., Mourão, R. y Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology,35*(6), 726-746.

Oller, J., Vila, I. y Zufiaurre, B. (2012): Student and teacher perceptions of school involvement and their effect on multicultural education: a Catalonian survey, *Race Ethnicity and Education, 15*(3) 353-378.

Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento academic. *Aula Abierta, 41*(3), 13-22.

Regueiro, B., Suárez-Fernández, N., Estévez, I., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Valle, A. (2018). Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo. Revista de Psicología y Educación, 13, 2, 92-98. doi:10.23923/rpye2018.01.160

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI, 13*, 1, 101-123.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and student intellectual development.* New York: Holt.

Rumberger, R. W., y Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education, 107*(1), 1–35

Sleeter, C.E. (1992). Resisting racial awareness: how teachers understand the social order from their racial, gender and social locations, *Educational Foundations, 7,* 7-31.

Vila, D. (2012). A vueltas con los deberes. Revista electrónica de la mutualidad general de funcionarios civiles del estado(222//2012). Retrieved from http://www.muface.es/revista/i222/educacion_vuelta_deberes.html

Weinstein, R. S. (2002). Overcoming inequality in schooling: a call to action for community psychology, *American Journal of Community Psychology, 30*, 21-42.

Weinstein, R. S., Gregory, A. y Strambler, M. J. (2004). Intractable self-fulfilling prophecies fifty years after Brown v. Board of Education*. American Psychologist, 59*(6), 511–520.

Zinovyeva, N., Felgueroso, F. y Vázquez, P. (2009). *Inmigración y resultados educativos en España. Comunicación presentada en Efectos económicos de la Inmigración en España.* Jornadas sobre inmigración. I Informe FEDEA, Madrid, 139-178.

LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA EN ANDALUCÍA: EVOLUCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ
Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Sevilla

MARIO LEÓN-SÁNCHEZ
Universidad de Sevilla

JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Andalucía fue la primera comunidad autónoma que implantó un dispositivo de este tipo, las denominadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante ATAL). Concretamente en la provincia de Almería, en el contexto de una experiencia piloto desarrollada por dos centros educativos, se implantaron las Aulas Puente, su primera denominación, en 1997 (Cobo, 2006). La Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Almería promulgó las primeras instrucciones de funcionamiento en el año 2000, pero el reconocimiento oficial se produjo gracias al Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001). Desde su reconocimiento oficial ha mantenido su actual denominación de ATAL, se las considera una "medida específica" de apoyo al aprendizaje de la lengua española. Posteriormente, estas aulas se extendieron al resto de provincias andaluzas.

Un análisis de la normativa reguladora (Orden de 15 de enero de 2007) pone de manifiesto que la decisión sobre la creación y ubicación de las ATAL es competencia de las diferentes delegaciones provinciales de educación, contando con la información proporcionada por los centros

y con un estudio de la zona emitido por los Equipos de Orientación Educativa y el servicio de Inspección. En todo caso, su ubicación no es definitiva, se revisa todos los cursos en función de las nuevas necesidades.

1.2. LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA

Como señala Cobo (2006), en sus comienzos las ATAL fueron aulas permanentes o fijas, ubicadas en un centro concreto con un elevado índice de alumnado inmigrante. Estas aulas fijas eran de ámbito zonal y atendían a estudiantes de otros centros próximos que no disponían de ellas. Además, el profesorado de estas aulas tenía dedicación exclusiva y formaba parte del claustro de profesores y profesoras del centro. Fue más tarde cuando se introdujo una modalidad itinerante de ATAL, cuya característica principal era que el profesor se desplazaba para atender varios colegios de una misma localidad o de localidades cercanas. Goenechea e Iglesias (2016) constatan la existencia de un mayor número de aulas itinerantes (salvo en Almería, que están a la par con las fijas), atendiendo a los datos obtenidos en dos investigaciones, (Jiménez et al., 2009), realizadas en la provincia de Cádiz, en las que se recaba la opinión de diversos profesionales y se desarrollan varios estudios de caso. En estas investigaciones se revelan los numerosos inconvenientes que ve el profesorado de las ATAL en las aulas itinerantes, entre otros la escasa integración del profesorado de estas aulas en el claustro -en lo que coinciden con Segura (2011)-, pero sobre todo lo complicado que resulta, en la práctica, ofrecer el apoyo dentro del aula, a pesar de que así está establecido en la normativa. Sin duda, estas evidencias cuestionan tanto la flexibilidad del recurso como su integración en el funcionamiento del centro. Según las conclusiones de Iglesias y Goenechea (2016) las ATAL ‘‘fijas’’, utilizadas adecuadamente, sí que posibilitan el apoyo dentro del aula, por lo que podría considerarse un modelo más inclusivo que el que representan las aulas itinerantes.

El cometido de las ATAL es la atención al alumnado con escaso nivel de competencia lingüística en español, escolarizado en el segundo y tercer ciclo de Primaria o en la Educación Secundaria Obligatoria. Este alumnado se incorpora al ATAL a petición del tutor o tutora del aula

ordinaria, emprendiéndose un proceso de evaluación inicial (se utiliza un modelo relativamente normalizado) que permita al profesorado del ATAL elaborar una programación de aula, para incluirla en el Proyecto de Etapa, y los consecuentes informes individualizados de evaluación trimestrales. No obstante, las instrucciones han ido variando en lo que a los criterios de selección del alumnado se refiere. Al respecto, Segura (2011) advierte de la imposibilidad de referirse a un único perfil definido de alumnado. La realidad en algunos centros es que se atiende a estudiantes que no obedecen a las características fijadas en la normativa. Además, este autor, continúa diciendo, existen dudas sobre la univocidad y equivalencia de las evaluaciones a la hora de establecer el nivel de dominio del castellano del alumnado de las ATAL. El hecho de que no exista una clara identificación de las necesidades educativas del alumnado pone en entredicho que estos dispositivos puedan ofrecer una respuesta ajustada y coherente con los principios de la educación inclusiva.

En cuanto a la duración de la atención recibida, la normativa establece que será un máximo de 3 meses para las ATAL fijas en Educación Primaria y de un curso para las ATAL fijas de Educación Secundaria, así como para todas las aulas itinerantes en ambas etapas. Pero se contemplan algunas excepciones (enfermedad, absentismo, escolarización irregular en el país de origen, dificultades de aprendizaje, etc.) que podrían justificar la permanencia del alumno o alumna el doble del tiempo inicialmente permitido. No obstante, Segura (2011), señala la existencia de numerosos casos en los que se excede el tiempo de estancia fijado por la normativa. Las explicaciones que ofrecen la mayoría de las investigaciones a este hecho, es que el profesorado de las aulas ordinarias prefiere que este alumnado permanezca el mayor tiempo posible en el aula específica (Echeverría y Castaño, 2015), para evitar que su escaso dominio de la lengua perturbe los procesos de enseñanza y aprendizaje. La normativa fija el funcionamiento en el año 2000, pero el reconocimiento oficial no se produjo hasta el año 2001 con el Plan de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante. A partir de este momento se las considera una "medida específica" de apoyo al aprendizaje de la lengua

española –como lengua vehicular-. Posteriormente, estas aulas se extendieron al resto de la comunidad autónoma de Andalucía.

Los docentes no reciben formación inicial en interculturalidad y aunque esta cuestión no es nueva (Izquierdo, 2009), los cambios han sido mínimos y se han reducido a incorporar formación en asignaturas optativas (Del Moral, 2021). Considerando una situación de partida a mejorar hay que considerar la escasez de adaptaciones curriculares publicadas que puedan ilustrar la formación específica para el profesorado ATAL; la dificultad para trabajar en base a niveles lingüísticos muy heterogéneos (Níkleva y Peña, 2018). Además, Andalucía a diferencia de otras comunidades como Castilla La Mancha o Asturias, no requiere ningún requisito o una formación específica (Arroyo, 2011).

Según las aportaciones de García et al. (2010) señalan que el profesorado no ha tenido experiencias previas y su formación se reduce en muchos casos a un curso inicial de 30 horas por un Centro de Apoyo al Profesorado (CAP). En esta línea los autores señalan que el conocimiento sobre la cultura de origen es muy bajo y las intervenciones para conocerlas resultan limitadas. La principal carencia se refiere al uso y manejo de metodologías específicas, como así lo constata la investigación de (Del-Río-Fernández, 2015). En los últimos años se han ido incorporando como requisito la presentación de un proyecto de actuación en una ATAL que incluya una programación de la enseñanza del español como lengua vehicular y en menor medida la incorporación de los proyectos de centro (Segura, 2017).

Respecto al grado de satisfacción tomando como referencia el estudio de la Dirección General de Participación y Equidad que evalúa las perspectivas del profesorado, del alumnado y de sus familias con el fin de introducir las mejoras requeridas (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2015).

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es analizar las experiencias de las ATAL como espacios de inclusión en el contexto andaluz.

3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a este propósito se hace uso de la técnica de análisis documental "consistente en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades" (Bisquerra, 2014, p. 349). Concretamente, se revisan las prácticas y experiencias llevadas a cabo desde el estándar de la implementación legal de estas aulas en el año 2007 hasta la actualidad.

4. RESULTADOS

TABLA 1. *Análisis DAFO investigaciones sobre ATAL (2007-2014).*

Debilidades	Fortalezas
- No existe una preocupación en los centros por el diseño y desarrollo de planes de acogida que, según indica el profesorado de ATAL, resultan imprescindibles. - No existe acogida en los centros respecto al profesorado de ATAL; de hecho. - En algunos centros no se conoce la figura del profesorado de ATAL. - En alguna ocasión, el profesorado ATAL desarrolla apoyos internos en el aula ordinaria, pero en su mayoría se realizan fuera. - Las aulas generalmente, se caracterizan por ser un espacio pequeño o itinerante, al igual que el profesorado. - El profesorado ATAL no siempre manifiesta el mismo interés (no tener un perfil específico genera una amplia variabilidad). - Necesidad un Plan Integral de la diversidad de los centros. - Los documentos de centro de centro no contempla la realidad de las ATAL. - Itinerancia del profesorado para poder atender a diferentes centros. - No parecen establecerse sistemas de coordinación con otros sistemas de apoyo, aun cuando se indica que frecuentemente los y las estudiantes que acuden al ATAL también reciben otros apoyos (sobre todo ocurre en Secundaria). - La coordinación con otros agentes externos se reduce a casos y tareas puntuales, básicamente relacionadas con la evaluación psicopedagógica de los estudiantes, ya que los Equipos de Orientación Educativa participan en la misma, aportando sobre todo criterios de evaluación.	- Profesorado comprometido personalmente con la inmigración o el desarrollo profesional. - Los docentes se reciclan continuamente viendo los retos y desafíos cotidianos como una posibilidad de desarrollo profesional. - Los maestros y maestras de ATAL indican que las aulas ATL suelen estar acondicionadas, aunque difiere de la respuesta de los equipos directivos. - El contenido fundamental (y el objetivo) en las sesiones de - ATAL es que los y las estudiantes aprendan español lo antes posible para incorporarse a su clase con normalidad. - Se tienen en cuenta la lengua y cultura de origen de los estudiantes a la hora de diseñar y desarrollar las clases, con la clara intencionalidad de que se sientan acogidos, respetados y valorados. - El alumnado acepta con frecuencia incluir contenidos culturales, ya que entienden que parte de su labor es potenciar la integración de los alumnos en la sociedad española mejorando su conocimiento sobre las costumbres y normas. -Se fomenta el trabajo individual, tutorías entre iguales y el trabajo grupal, utilizando como criterio de agrupación el nivel de competencias lingüística. - Los contenidos se conectan con la realidad del alumnado. - No se utilizan libros de texto, sino material elaborado por el profesorado, ajustados a las características del alumnado.

- En el aula ordinaria, salvo en casos excepcionales, se sigue un currículum ordinario –homogéneo- que no tiene nada que ver con la lengua y cultura de origen del alumnado extranjero. - La selección del currículum no es una tarea compartida por el equipo docente, directivo y profesorado ATAL. - Sin embargo, en las sesiones de ATAL el profesorado sí elige el diseño curricular. - El profesorado de ATAL respecto al contenido de las sesiones que desarrollan recibe en numerosas ocasiones sugerencias y peticiones de los tutores y tutoras de incorporación de contenidos curriculares del aula ordinaria como refuerzo.	
Amenazas	Oportunidades
- Existe una distribución desigual del alumnado en la enseñanza concertada frente a la pública; políticas de escolarización. - El profesorado indica que no se dan las condiciones adecuadas para el desarrollo de un apoyo dentro del aula ordinaria. - Las condiciones laborales de los profesionales del ATAL, y en concreto su condición itinerante provoca que el tiempo se destine a la atención del alumnado, quedando relegado el asesoramiento a los tutores o profesores del aula ordinaria. - Tensión entre culturales escolares; Tensión entre cultura escolar-familiar y factores económicos. - Escasa formación o desarrollo profesional en diversidad cultural: Formación e información sobre materiales y técnicas de posible aplicación en el aula. Conocimientos de idiomas. Destreza comunicativa para actuar con personas de otras lenguas. Materiales adaptados. Conocimientos de la didáctica del español para extranjeros Estrategias de metodología didáctica de clase. Formación de grupos de trabajo interdisciplinares profesionales.	- La actitud positiva de profesorado, familias y alumnado ante la diversidad del alumnado: se ha normalizado la diversidad de origen lingüístico y cultural. - La experiencia acumulada en los centros en la atención al alumnado de origen emigrante y a la diversidad del alumnado en general. - El desarrollo de experiencias interesantes a través de Proyectos de Interculturalidad, incluso buenas prácticas que han sido de utilidad para movilizar a algunos centros o para empezar a pensar en inclusión. De esta forma se favorece la innovación educativa. - El profesorado ATAL actúa de bisagra y ayudar a cambiar positivamente la perspectiva del profesorado ordinario frente a los AI. - La carencia formativa de los recursos humanos evidencia la necesidad de implementar cambios normativos, inclusive la regulación de acceso del profesorado ATAL. - La coexistencia de distintos programas relacionados con la atención a la diversidad que de forma coordinada podrían optimizar las posibilidades inclusivas de los centros. - Que se encuentre regulado el programa, lo que proporciona el recurso del profesorado de ATAL como agente de apoyo. - La actitud de aceptación y acogida de los y las estudiantes y la preparación profesional del profesorado de ATAL. - La actitud y el liderazgo del profesorado de ATAL como agentes de desarrollo de atención a la diversidad en los centros. - El reconocimiento de la comunidad educadora de sus necesidades de formación.

Fuente: elaboración propia

En esta Tabla 1 de análisis DAFO, se observa que la situación inicial de partida presenta unas debilidades que parecen admisibles cuando se implanta una nueva mediada socioeducativa en base a experiencias piloto. En base a esta idea podemos apreciar cómo se requiere de un perfil genérico y se evalúa el proyecto presentado por el docente para su incorporación a ATAL. La situación de partida del profesorado ordinario desconoce en su mayoría la lógica y la planificación asociada a la nueva medida; este elemento contribuye a que sea complejo realizar una coordinación efectiva entre ambos contextos educativos y se interrelacionen adecuadamente los aprendizajes e intervenciones mutuos. Precisamente la novedad del recurso y la carencia de materiales específicos favorece el interés del profesorado por elaborar sus propios materiales didácticos y contribuye a la mejora de su identidad profesional.

La ausencia de materiales didácticos, libros de texto, etc., permite al profesorado incorporar elementos sensibles culturalmente que se adapten a las realidades del aula y el alumnado que la forma (considerando la amplísima heterogeneidad presente). En contrapartida, la organización itinerante desafía las lógicas de vinculación socio-académica y las horas dedicadas semanalmente junto con el tiempo de permanencia en el programa. Sin duda un experimento que ya desde el primer momento tiene elementos esperanzadores, mejorando las trayectorias socioeducativas del alumnado del programa, permitiendo, además una atención más individualizada. Asimismo, las aulas ATAL se constituyen como una bisagra con el profesorado ordinario, transmitiendo realidades y necesidades específicas del alumnado. De igual forma, la percepción de las familias según la literatura consultada parece positiva respecto a la participación en el programa. Queda como tarea de futuro integrar estos dispositivos en la vida normalizada del centro, de manera coordinada con el resto del claustro y recogiendo las ATAL dentro de los documentos de centro.

TABLA 2. *Análisis DAFO investigaciones sobre ATAL (2015-2021).*

Debilidades	Fortalezas
- El apoyo que se ofrece al alumnado inmigrante se realiza fuera del aula ordinaria desde un enfoque segregacionista. - Los PEC no recogen en la mayoría de los casos al menos uno de los siguientes aspectos: a) La acogida del alumnado inmigrante: de forma que facilite el proceso de escolarización e integración. b) El aprendizaje del español como lengua vehicular: los centros que acogen alumnado inmigrante deberán planificar actuaciones específicas. Estas actuaciones se podrán llevar a cabo mediante las aulas ATAL, actividades extraescolares o mediante la utilización de las TIC. c) El mantenimiento de la cultura de origen: los centros podrán desarrollar actuaciones específicas para potenciar el aprendizaje de la cultura de origen y difundir información de cada una de las culturas por toda la comunidad educativa. - La falta de alumnado hace que no se genere la oportunidad de las ATAL - El enfoque inclusivo, conocido como cooperativo, se ha recomendado para trabajar con el alumnado inmigrante dentro del aula ordinaria, sin embargo, el enfoque que predomina en los centros es el enfoque segregacionista (fuera del aula ordinaria). - Los alumnos consideran que aprenden más en el aula ordinaria que fuera de ella. - Las preferencias de los alumnos apuntan a que son necesarios dos profesores a la vez (61%), pero que "sería mejor enseñar español aparte". - El alumnado destaca baja la acogida por parte de sus compañeros. - Más de la tercera parte del profesorado de ATAL considera mejorable la colaboración de las familias. - El profesorado en su totalidad considera que el ATAL ha favorecido la integración escolar de los alumnos y más del 90% opina que contribuye al mantenimiento de su cultura de origen. - Más del 66 % del profesorado considera que lo conseguido tras la finalización del Programa ATAL, o sea, la competencia adquirida en español como lengua vehicular, no es suficiente para que el alumnado extranjero tenga acceso al currículo establecido.	- El alumnado destaca la buena acogida por parte del profesorado. - El alumnado atendido fuera del aula ordinaria afirma que no se siente perdido cuando no está en el aula de ATAL y que no se siente extraño o apartado cuando sale del aula ordinaria para acudir al aula de español de ATAL. - El alumnado afirma que la asistencia al aula de ATAL le ha servido de ayuda para progresar en otras asignaturas. - La mayoría del alumnado utiliza materiales preparados por el profesorado de ATAL en las asignaturas impartidas en el aula ordinaria. -consideran que sus hijos están aprendiendo y han aprendido el español que necesitan. - Estar en el aula de español (ATAL) le ha servido de ayuda a su hijo - Se realizan suficientes reuniones con las familias. - Las familias afirma que su hijo se relaciona con los compañeros de clase fuera del colegio o instituto. - Más de la mitad de las familias encuestadas se relaciona con las familias de otros alumnos y alumnos extranjeros - El esfuerzo en programar la enseñanza en doble docencia no se ve recompensado por los resultados que se obtienen (66 %). - El aprendizaje del español es más efectivo y el trato del alumnado es más personal y diferenciado en el aula de ATAL (100 %) - El esfuerzo en programar esta modalidad de enseñanza se ve recompensado por los resultados que se obtienen (98 %) - El apoyo dentro del aula ordinaria, las relaciones y la integración de todo el alumnado mejoran sustancialmente - La siguiente pregunta "El profesorado ATAL recibe suficiente formación (inicial y permanente" fue contestada con un "sí" por el 52,5 % y con un "no" por un número considerable de profesores (47,5 %). Estas respuestas contradicen los resultados del proyecto I+D en el que se enmarca nuestro estudio donde en general se confirma que la preparación inicial es insuficiente (incluida la titulación universitaria que no ofrece formación al respecto), los requisitos para optar al puesto de ATAL no contemplan una formación específica en la enseñanza de segundas

	lenguas y la formación continua se centra más en temas de TIC, interculturalidad, etc., pero sigue sin atender la necesidad de formación lingüística y didáctica específica en el ámbito del español como segunda lengua. - Siguiendo con el estudio de Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2015), se observa también que cerca del 93 % del profesorado considera que existen suficientes recursos humanos en los centros para atender las necesidades del alumnado extranjero y que un 77 % cuenta con materiales suficientes.
Amenazas	**Oportunidades**
- El profesorado de ATAL no requiere ninguna cualificación o formación específica para impartir el español como segunda lengua y ni siquiera es obligatorio que sean profesores de Lengua española según la orden, aunque algunas comunidades autónomas si lo demandan (Castilla La Mancha, Madrid, País Vasco). -A pesar de que el profesorado de ATAL es el responsable casi exclusivo de los procesos de inmersión lingüística y de la integración social del alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua, en muchas ocasiones no cuentan con un marco institucional adecuado al desarrollo de sus funciones, lo cual llega a dificultar su labor y con ello el logro de los objetivos del programa. -Respecto al comienzo del programa que actualmente es en 3.º de Educación Primaria, el 56,4 % opina que debería ser en 1.º de Primaria y casi un 18 % considera que en Educación Infantil. - Casi las tres cuartas partes del profesorado de ATAL consideran que la duración máxima del programa (tiempo de estancia total del alumnado en el aula de ATAL) no es la adecuada y cerca del 72 % cree que el número de horas semanales en el aula de ATAL es insuficiente frente a solo un 28 % del profesorado de ATAL y un 32% de los tutores y tutoras que sí consideran adecuado el número de horas. - Persistencia fracaso escolar continuado (casi estructural). - Salto curricular al salir de ATAL y no tener adaptaciones (riesgo de perder interés). - Itinerancia de las aulas.	- Este programa supone una oportunidad real para el intercambio cuando se trabaja dentro del aula ordinaria. Sólo si se fomenta la interculturalidad en la escuela podremos verla reflejada más tarde en nuestra sociedad. -Es necesario enseñar español a inmigrantes asumiendo como valores importantes la propia lengua de los alumnos y su cultura. - Educar en la interculturalidad a los escolares andaluces, recogiendo temas trasversales como son la inmigración y la realidad social de nuestra sociedad multicultural, intentando fomentar el conocimiento de otras culturas y anulando estereotipos. - Promover las ATAL, como contextos de enseñanza y aprendizaje donde pueden encontrarse todos los alumnos de un centro. - Necesidad de una formación específica no solo para este profesorado (ATAL), sino para todo el profesorado que se ocupa de la educación del alumnado inmigrante y también en la formación universitaria de los futuros docentes para Primaria y Secundaria. - Aumentar la formación en la enseñanza del español como segunda lengua, conocer su especificidad, dominar las metodologías adecuadas, etcétera. - Se recomienda hacer una mejor planificación respecto a la integración social de este alumnado. Para ello será necesario que las aulas de apoyo lingüístico junto con las aulas ordinarias realicen un trabajo coordinado en esta línea -Mejorar la integración del profesorado de las ATAL en el equipo docente de los centros y conseguir una mayor y mejor coordinación con el profesorado de las aulas de referencia. - Incorporación a las reuniones del claustro e implementación de una coordinación efectiva. - Salto curricular al salir de ATAL y no tener adaptaciones (riesgo de perder interés).

	- Replanteamiento de las necesidades del alumnado por encima de los cupos.
- El profesorado de ATAL no requiere ninguna cualificación o formación específica para impartir el español como segunda lengua y ni siquiera es obligatorio que sean profesores de Lengua española según la orden, aunque algunas comunidades autónomas si lo demandan (Castilla La Mancha, Madrid, País Vasco). - A pesar de que el profesorado de ATAL es el responsable casi exclusivo de los procesos de inmersión lingüística y de la integración social del alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua, en muchas ocasiones no cuentan con un marco institucional adecuado al desarrollo de sus funciones, lo cual llega a dificultar su labor y con ello el logro de los objetivos del programa. - Respecto al comienzo del programa que actualmente es en 3.º de Educación Primaria, el 56,4 % opina que debería ser en 1.º de Primaria y casi un 18 % considera que en Educación Infantil. - Casi las tres cuartas partes del profesorado de ATAL consideran que la duración máxima del programa (tiempo de estancia total del alumnado en el aula de ATAL) no es la adecuada y cerca del 72 % cree que el número de horas semanales en el aula de ATAL es insuficiente frente a solo un 28 % del profesorado de ATAL y un 32% de los tutores y tutoras que sí consideran adecuado el número de horas. - Persistencia fracaso escolar continuado (casi estructural). - Salto curricular al salir de ATAL y no tener adaptaciones (riesgo de perder interés). - Itinerancia de las aulas.	- Este programa supone una oportunidad real para el intercambio cuando se trabaja dentro del aula ordinaria. Sólo si se fomenta la interculturalidad en la escuela podremos verla reflejada más tarde en nuestra sociedad. - Es necesario enseñar español a inmigrantes asumiendo como valores importantes la propia lengua de los alumnos y su cultura. - Educar en la interculturalidad a los escolares andaluces, recogiendo temas trasversales como son la inmigración y la realidad social de nuestra sociedad multicultural, intentando fomentar el conocimiento de otras culturas y anulando estereotipos. - Promover las ATAL, como contextos de enseñanza y aprendizaje donde pueden encontrarse todos los alumnos de un centro. - Necesidad de una formación específica no solo para este profesorado (ATAL), sino para todo el profesorado que se ocupa de la educación del alumnado inmigrante y también en la formación universitaria de los futuros docentes para Primaria y Secundaria. - Aumentar la formación en la enseñanza del español como segunda lengua, conocer su especificidad, dominar las metodologías adecuadas, etcétera. - Se recomienda hacer una mejor planificación respecto a la integración social de este alumnado. Para ello será necesario que las aulas de apoyo lingüístico junto con las aulas ordinarias realicen un trabajo coordinado en esta línea - Mejorar la integración del profesorado de las ATAL en el equipo docente de los centros y conseguir una mayor y mejor coordinación con el profesorado de las aulas de referencia. - Incorporación a las reuniones del claustro e implementación de una coordinación efectiva. - Salto curricular al salir de ATAL y no tener adaptaciones (riesgo de perder interés). - Replanteamiento de las necesidades del alumnado por encima de los cupos.

Fuente: elaboración propia

En esta Tabla 2 de análisis DAFO, se evidencia que diez años más tarde la situación no ha cambiado en exceso. Aquellas cuestiones que eran asumibles en relación al ser un dispositivo de reciente implantación se han convertido en cuestiones a mejorar de manera urgente. Los elementos asimilacioncitas que se asociaban con los dispositivos ATAL, no se han mejorado. La literatura consultada constata que no se ha introducido la realidad del alumnado inmigrante de manera integral, surge en este sentido la necesidad la creación de un Plan Integral de Atención al alumnado inmigrante en los centros. La fluctuación del alumnado ha favorecido que no se consoliden los dispositivos y se tengan menos en cuenta sus sugerencias como pueda ser la demanda de incorporar el aprendizaje cooperativo al aula específica. El alumnado ATAL, aunque no se muestra disconforme con el dispositivo, manifiesta aprender más en el aula ordinaria. Estás críticas se suman a la insatisfacción del profesorado que sigue percibiendo la temporalidad del recurso como insuficiente. Resulta evidente constatar que los dispositivos ATAL han evolucionado y se han consolidado, aspecto que se aprecia en los materiales; el apoyo y la acogida al alumnado inmigrante traspasando a otros espacios educativos. Pero en contraposición, sigue sin encontrarse un dispositivo bien organizado que requiere de formación inicial específica o experiencia docente para la incorporación del profesorado. Esta cuestión acentúa la paradoja de que el profesorado al ser itinerante no pueda acceder a la formación ofertada por los centros de formación del profesorado, quedando las posibilidades formativas relegadas al interés y la organización personales de cada docente. La oportunidad real para el intercambio intercultural surgido de las ATAL como espacio de reflexión y debate sólo resultara efectivo si la escuela no es ajena a lo que allí ocurre. De ahí surge la necesidad de interrelación y apertura con el aula ordinaria. Sin embargo, la realidad es que hay cuestiones como el uso de la lengua de origen que es inexistente en el aula ordinaria y muy minoritario en las aulas ATAL. El aula ordinaria ha permanecido inalterada y no se cuestionado la carga curricular y carácter culturalmente monolítico. Todo parece indicar que la situación se va a perpetuar así, pues la aparición de figuras intermedias como es el caso de los mediadores interculturales tampoco ha servido para (re)plantear la situación, pues son vistos como un solucionador de problemas. Surge además un

problema emergente; no existe adaptación cuando se vuelve al aula ordinaria, esto sumado a la duración limitada del programa contribuye a la pérdida del interés del alumnado que ha formado parte de ATAL y pone en entredicho su efectividad.

5. DISCUSIÓN

El profesorado ATAL surge como una respuesta del sistema frente a las situaciones de vulnerabilidad social. En base a esta idea, dado que no existe un perfil específico para el profesorado (formativo ni práctico), se aprecia cierta tendencia a seleccionar y emplear personal procedente de la especialidad de Lengua Extranjera (Filología Inglesa o Francesa) para ocupar el puesto de maestro/a o profesor/a de ATAL (García, et al. 2010). En este sentido, la legislación no contribuye a aclarar la situación dado que señala que también pueden optar a las plazas perfiles profesionales habilitados en Educación Especial, Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica; especialidades que, a priori, tienen poca relación con la enseñanza de segundas lenguas.

Esta falta de concreción se puede entender como una consecuencia de que la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) o como segunda lengua (E/L2) no es una disciplina que se haya consolidado (Níkleva y Peña, 2018), hoy en día como una carrera universitaria o formación específica aplicada al ámbito al que nos estamos refiriendo, de modo, que no es de extrañar una carencia de profesionales especializados (Ruiz y Soria, 2016).

Por ello es importante reseñar que, en la formación inicial del profesorado, el alumnado universitario desconoce la existencia del profesorado ATAL, formas de acceso, competencias y funciones, estrategias metodológicas, etc. (Goenechea y Iglesias, 2016; Níkleva y Peña, 2018; Del-Río-Fernández, 2015). Esta situación resulta perjudicial, pues muchos docentes en bolsa de interinos son llamados para ocupar un puesto en ATAL sin saber qué funciones deben desempeñar. El profesorado ATAL tiene en general poca experiencia en la enseñanza de idiomas (Del-Río-Fernández, 2015). La heterogeneidad del alumnado ATAL hace que no sea posible predecir el perfil del alumnado que nos

encontraremos, pero eso no implica que no se sea de utilidad contar con alguna formación previa en idiomas y con la capacidad y competencia de aprender otros nuevos llegado el caso.

La realidad es que los docentes se forman de manera autodidacta y se encuentran desvinculados de la formación en centros, ya que al ser personal itinerante -en su mayoría- (González et al., 2018), no realizan cursos vinculados a los Centros de Profesorado (CEP), y si pudieran hacerlo dicha formación dista mucho de la realidad de las aulas, ya que es más teórica que práctica. Por otro lado, el profesorado ATAL demanda redes donde puedan interactuar con otros profesionales del sector, intercambiar experiencias, conocimientos y reflexión (Níkleva y Peña, 2018). Hasta el momento las plataformas que encontramos en el ámbito estatal y comunitario son más repositorios que espacios de encuentro.

Los estudios y la literatura consultada muestran diferencias significativas en las opiniones del profesorado. Se evidencia la existencia de investigaciones que reflejan la satisfacción del profesorado ATAL, principalmente en relación con la vinculación con el alumnado (Gómez, y Álvarez, 2018). No obstante, los condicionantes negativos (carga y ritmo de trabajo; la elaboración de los materiales propios; la reticencia de la comunidad educativa en algunas ocasiones; así como la falta de definición de sus propias competencias) provocan el agotamiento del profesorado que como consecuencia se desmotiva (García, 2020).

Existe poca coordinación formal entre el profesorado de la clase ordinaria y el profesorado de ATAL ya que, aunque son frecuentes por la propia dinámica de las instituciones y el espacio que comparten los profesionales, son aisladas e informales. En este sentido, en pocas ocasiones se organizan reuniones planificadas expresamente para compartir impresiones sobre el trabajo con el alumnado inmigrante, o para desarrollar tareas de manera conjunta. Reflejo de ello es que, no se realizan en el aula ordinaria actividades que sean la base para generar la motivación por el aprendizaje del español. A nivel del aula ordinaria, los motivos "ocultos" para rechazar esta posibilidad de trabajo conjunto residen en la sensación de incomodidad o inseguridad que presentan determinados docentes ante la presencia de otros compañeros o compañeras dentro de su aula (Níkleva y Peña, 2018).

En general, la satisfacción de las familias es positiva, pues observan como sus hijos e hijas avanzan en el aprendizaje del idioma y poco a poco se integran en la dinámica de las aulas ordinarias de manera óptima (Franzé, 2008). El profesorado ATAL destaca que cuando se produce participación y colaboración con las familias los resultados son efectivos (González, et al., 2018). No obstante, el profesorado ATAL evidencia que la relación con las familias deja mucho que desear en la mayoría de las ocasiones, sobre todo porque el trabajo realizado en las aulas no tiene continuación en el hogar, por lo que la atención lingüística es muy baja. Las familias justifican esta situación por dificultades en el idioma o las incompatibilidades de conciliación laboral (García, 2020).

Existe cierta dificultad por parte del profesorado ATAL para determinar qué estudiantes deben incorporarse al programa, pues no poseen instrumentos para detectar las necesidades ni el nivel de partida del estudiante (García, 2020). Aunque uno de los criterios claves para el acceso, es la falta de competencia lingüística, en muchas ocasiones hay alumnos "no inscritos" que asisten para refuerzo en la escritura y lectura por ejemplo de etnias como la gitana. Incluso en ocasiones son derivados estudiantes con bajo rendimiento académico en general en las áreas de conocimiento (Del-Río-Fernández, 2015).

El programa ATAL está basado fundamentalmente en la atención en el aula ordinaria, por lo que su escenario de actuación es precisamente este. No obstante, como hemos comentado, existe la posibilidad de una atención fuera del aula ordinada como medida excepcional. En estos casos, el profesorado ATAL carece de infraestructura y ubicación específica, para desempeñar sus funciones con el alumnado (Echeverría y Castaño, 2015).

Analizando la permanencia, es de destacar que el alumnado ATAL recibe una atención insuficiente semanalmente. Sin embargo, la permanencia en el tiempo se ve prolongada en los meses, incluso en un segundo curso académico (Castilla, 2011; Cabrera, y Fernández, 2017). Lo habitual es que los alumnos y las alumnas de ATAL reciban 4 horas de clase semanales, muy por debajo de las 10 horas que establece la

normativa en primaria y muy por debajo de las 15 horas de secundaria (artículo 8.1.).

La permanencia en el aula debe ser temporal o transitoria. Sin embargo, la realidad muestra que el alumnado está más de 3 meses asistiendo al programa ATAL, en ocasiones el doble de lo que indica la normativa. Este aspecto invita a cuestionar si la temporalidad está correctamente planteada.

En base a un tiempo limitado, el profesorado suele elegir los contenidos a tratar en clase según las necesidades del grupo, por lo que no hay un orden sistemático a la hora de desarrollar las diferentes unidades didácticas (Echeverría y Castaño, 2015). Los contenidos trabajados en el ATAL son fundamentalmente lingüísticos, aunque a menudo se combinan con contenidos culturales, centrados en la enseñanza de las normas y costumbres de la sociedad española. Se desarrollan competencias conversacionales básicas, para que el alumnado pueda implicarse en la interacción con sus compañeros y en la dinámica de las clases.

Debería trabajarse no sólo la parte curricular, sino también los componentes afectivos ya que son importantes cuando el alumnado se siente impotente ante la falta de comunicación o el estado de cierto aislamiento relacional (González et al., 2017). Es importante indicar, que el trabajo con el alumnado no se centra tanto en el aprendizaje del español, como en el apoyo y el refuerzo de las competencias en lectura y escritura en dicho idioma, lo que puede suponer un carácter compensatorio (Carrasco y Coronel, 2017, Goenechea et al., 2011, Martín, 2004, Porras et al., 2009). En ocasiones las indicaciones del profesorado del aula ordinaria, instan al profesorado ATAL a que se desarrolle funciones que no le corresponden; dado que no son docentes de apoyo.

La metodología del aula ATAL es más individualizada que la del aula ordinaria (González et al., 2018). Sin embargo, la principal carencia que percibe el profesorado de ATAL es el dominio de una metodología específica para tratar la enseñanza del español, sobre todo cuando el grupo de alumnos y alumnas es tan heterogéneo. En este sentido y dada la diversidad de niveles de competencia lingüística, se opta enfoque compensatorio y se trabajan a la vez distintos aspectos: lectura

comprensiva, aprendizaje de nuevo vocabulario, reglas gramaticales, etc. (Echeverría y Castaño, 2015).

Dependiendo de la situación y de las características del alumnado, a veces se hace mayor hincapié en el aspecto formal del lenguaje o bien, en el aspecto más utilitarista o pragmático. Por otro lado, existen diferencias en las metodologías el alumnado ATAL de primaria y secundaria. En el primer caso, suelen ser más lúdicas empleando el aprendizaje cooperativo, dinámicas de grupos, actividades basadas en el modelo del Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) (Márquez, 2018). Sin embargo, en secundaria las metodologías son más tradicionalistas, asemejándose a las empleadas en el aula ordinaria (González et al., 2018).

Es importante comentar que las TIC, sirven como herramientas mediadoras del aprendizaje lingüístico (García, 2020). Hacer uso del ordenador facilita el aprendizaje de palabras nuevas, el uso del teclado ayuda al reconocimiento de las letras del abecedario español y facilita la asociación de grafemas y fonemas y la búsqueda de imágenes relacionadas con conceptos les ayuda a conocer el significado de los mismos (García).

Resulta significativo que no existe material de trabajo reglado y específico para su puesta en práctica en las aulas ATAL (Del-Río-Fernández, 2015; González, et al., 2018). Todavía no hay editoriales que produzcan y distribuyan libros o cuadernos destinados exclusivamente al alumnado de ATAL. Aunque algunas editoriales han intentado realizar un acercamiento a lo largo de los años: *Libro de fichas: Vocabulario Activo. Francisca Cárdenas Bernal. Ed. Eli; Lecturas Comprensivas; Atención a la diversidad. José Martínez Romero. Ed. Grupo; Editorial Universitario; Español como Lengua Extranjera, Nivel A1 (marco europeo de referencia); Editorial Anaya; Prisma. Método de Español para Extranjeros. Ed. Edinumen.*

Esta situación anteriormente comentada, da lugar a que sea el propio profesorado el encargado de seleccionar o elaborar los materiales curriculares a emplear en sus clases. Esto lo hace muy valioso y evita la aplicación rutinaria del libro de texto, tan utilizada en los currículums de las aulas ordinarias. Para trabajar la lectoescritura, es frecuente el

uso en clase de adivinanzas, poesías, láminas ilustradas o cuentos infantiles cuya redacción no es compleja. Estas lecturas suelen venir acompañadas de dibujos que resultan aclaratorios sobre las ideas expuestas. Además, se utilizan fichas elaboradas artesanalmente por el propio profesorado ATAL; pictogramas; actividades cotidianas para trabajar los procesos lectoescritores, etc. No debe pasar inadvertido que la preparación de los materiales de trabajo en el aula es una carga adicional que no se ve y, por lo tanto, que no se reconoce, en muchos casos (González, et al., 2018).

La evaluación presente diferencias respecto al aula ordinaria. En la evaluación del alumnado de ATAL se destacan cuatro momentos fundamentales (Del-Río-Fernández, 2015):

- Valoración inicial en la que se detecta el nivel de lenguaje que posee cada niño o niña, y se ajustan los contenidos y actividades a las necesidades individuales.

- Evaluación formativa/informativa que se sucede a lo largo del tiempo de permanencia en el ATAL y en la que se detectan las dificultades y/o los avances producidos.

- Evaluación final, en la que se observa la evolución del alumno o alumna respecto a su situación inicial. Para ello, se toma como referencia la información recogida por el profesorado desde la incorporación del estudiante al programa, obtenida mediante la observación diaria, la implicación en las actividades, la revisión de los cuadernos de trabajo, el grado de asistencia al aula, la comprensión de las instrucciones, el grado de autonomía en el centro, etc.

- Por último, debe destacarse la evaluación del seguimiento del alumnado ha abandonado el programa, que se lleva a cabo de manera conjunta entre el tutor/a del aula ordinaria, la Jefatura de Estudios, el Departamento de Orientación y el profesorado de ATAL, atendiendo a aspectos tales como la participación en distintas situaciones comunicativas, el grado de expresión sobre los acontecimientos y situaciones que se dan en su

entorno, la lectura sin errores de exactitud y con buena entonación y ritmo, la capacidad para identificar las ideas principales de un texto, tanto oral como escrito, etc.

Se promulga el dispositivo ATAL desde el paradigma intercultural y es desde este enfoque donde se integra tanto el programa de ATAL, como el profesorado adscrito al mismo. Este programa se constituye como una herramienta de gran valor para facilitar la inclusión a través de un modelo colaborativo de acción didáctica en el aula (González et al., 2017; Martín, 2018).

Una de las limitaciones detectada deriva de la propia normativa de ATAL, ya que deja abierta la posibilidad de que cuando se produzcan circunstancias especiales en la comprensión y expresión de la lengua española en el aula ordinaria, el alumnado podrá ser atendido fuera de ella (artículo 5.2. Orden de 15 de enero de 2007). Esta consideración en la orden deja abierta la puerta a que los centros se entienda como una excepcionalidad y no como una realidad las intervenciones conjuntas con el aula ordinaria (Echeverría y Castaño, 2015). Esto frena la inmersión lingüística real (Alegre y Subirats, 2007; García, 2020; Rodríguez, et al., 2018). Existe el riesgo de aislar a los nuevos estudiantes, ya que agrava la dificultad de establecer relaciones entre el alumnado inmigrante y los autóctonos y debemos tener en cuenta que la adquisición de la lengua se produce a través de la interacción con los compañeros (Segura, 2017).

6. CONCLUSIONES

Los resultados muestran, tras el análisis de los estudios y experiencias entre 2007 y la actualidad, demuestran diferencias significativas entre la situación de origen y la actual en torno a: la formación del profesorado ATAL; el acceso, la acogida y la consolidación del profesorado ATAL; el currículo ATAL y ordinario; los recursos didácticos ATAL; el tratamiento de la diversidad cultural en el aula ordinaria y en el aula ATAL; y la perspectiva de las familias y el alumnado.

La variabilidad de los estudios analizados constata mediante sus resultados, que a pesar de existir desde el inicio del programa hasta la

actualidad un avance en la implementación del programa ATAL queda largo camino por delante para lograr el objetivo con el que estas aulas iniciaron. Entendemos que esta circunstancia puede deberse al respaldo de políticas específicas sobre la diversidad lingüística y además a la escasez de estrategias institucionales empleadas en la organización y el funcionamiento de los centros educativos. A término de prospectiva consideramos relevante proponer acciones estratégicas de mejora en torno a la: formación del profesorado -demanda de un perfil específico-; coordinación y adaptación del profesorado ATAL; planes de acogida del profesorado ATAL- incorporación plena a las actividades y reuniones del claustro- y alumnado ATAL; reorganización de temporalidad (itinerancia) y el suministro de recursos; facilitación de la coordinación efectiva entre currículo ordinario y ATAL; y mejora de los procesos de transición hacia el aula ordinaria para evitar discontinuidades en las trayectorias académicas.

7. REFERENCIAS

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAVE). (2015). *Estudio sobre la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).* Consejería de Educación de La Junta de Andalucía.

Alegre, M. A. y Subirat, J. (2007). Los principales dilemas y debates en relación a la acogida y escolarización del alumnado inmigrante. En M.A. Alegre y J. Subirats (Ed.), *Educación en inmigración: Nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp.11-51) Centro de investigaciones sociológicas.

Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza

Arroyo, M. J. (2011). Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España. *SL&i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red,* (5), 114-139.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060330

Bisquerra, R. (2014). Metodología de la investigación educativa. La Muralla, S. A.

Cabrera, M. D., y Fernández, M. C. (2017). Una aproximación empírica al español escrito por escolares inmigrados. *RIEM. Revista internacional de estudios migratorios, 5*(2), 172-200. http://dx.doi.org/10.25115/riem.v5i2.410

Carrasco, M. J., y Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación, 20*(1), 75-98. https://doi.org/10.5944/educxx1.17492

Cobo, M. O. (2006). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas,* (15), 91-108.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161859

Consejería de Educación y Ciencia (2001). *Plan Para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Junta de Andalucía. http://www.jmunozy.org/files/NEE/interculturalidad/materiales/comunidades/andalucia/Plan_And._Ed._de_Inmigrantes.pdf

Del Moral, C. (2021). Sobre alumnos talentosos y sus habilidades lingüísticas para el aprendizaje de una segunda lengua en un contexto plurilingüe de inclusión. En Saracho-Arnáiz, M., y Otero-Doval, H. (Eds.). *Internacionalización y enseñanza del español como lengua extranjera: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 349-366). ASELE

Del-Río-Fernández, L. J. (2015). *Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga*. [Tesis Doctoral. Universidad de Málaga]. Publicaciones y Divulgación Científica. http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10575

Echeverría, J. F., y Castaño, F. J. G. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19*(1), 468-495. http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL11.pdf

Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de educación*, (345), 111-132. http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re345/re345_05.html

García, F. (2020). As ATAL andaluzas. É possível um planejamento linguístico não linguístico? *Revista EntreLínguas, Araraquara, 6*(1), 86-107. https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13268

García, J., Sánchez, P., Moreno, I., y Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace en la comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación,* 352, 473-493. http://hdl.handle.net/10498/16950

García, M. G., y Azuaga, R. L. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16*(1), 277-293. https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377016.pdf

Goenechea, C., y Iglesias, C. (2016). Aportaciones de programa ATAL a los centros educativos desde un punto de vista intercultural. *Educación y Comunicación,* 12, 88-104.

https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2016.v1.i12.7

Goenechea, C., García, J., y Jiménez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace). *Profesorado. Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado, 15*(3) 263-278. http://hdl.handle.net/10498/16761

Gómez, B. M., y Álvarez, A. (2018). Aprendizajes y construcción identitaria del profesorado ATAL. Una aproximación desde las narrativas autobiográficas. *Gazeta de Antropología, 34*(1). http://hdl.handle.net/10481/54699

González, I., Gómez, I., y Álvarez, K. (2017). El atal como ambiente de aprendizaje inclusivo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova, 5*(1), 141-160. https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index

González, I., Moya, A., y Dusi, P. (2018). La inclusión del alumnado de origen extranjero en los centros de educación secundaria de Andalucía. Una aproximación cualitativa desde el aula temporal de aceleración lingüística. *Gazeta de Antropología, 34*(1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6841274

Izquierdo, R. M. R. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-29.

https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727004

Jiménez, R., Cotrina, M., García, M., García, I, Goenechea, C. y Porras, R. (2009). *Estudio de la Atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Martín, P. (2018). Inmigración e interculturalidad en la escuela: Estado de la cuestión en Andalucía. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa,* (7). https://doi.org/10.30827/Digibug.54143

Níkleva, D. G. (2018). Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico. *Doblele: Revista de lengua y literatura,* 4, 159-75.

https://doi.org/105565/rev/doblele.46

Níkleva, D. y Peña, S. (2018). La atención del alumnado inmigrante en Andalucía: medidas, actuaciones y grado de satisfacción. *ReiDoCrea,* 8, 412-423. https://doi.org/10.30827/Digibug.54237

Rodríguez, R. M., González, I., Goenechea, C.(2018). *Trayectorias de las aulas especiales: Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen.* Bellatera.

Márquez, A. A. (2018). *La Rueda del DUA 2020: actualización de recursos para derribar barreras a la participación*. https://www.antonioamarquez.com/la-rueda-del-dua-recursos-para-derribar/

Martín, L. (2004). *¿Asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (154). Ministerio de Educación.

Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 33*, de 14 de febrero de 2007, 7-11. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/d1.pdf

Porras, R., García, M., Cotrina, M. J. (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz. *Revista de Educación Inclusiva, 2* (1), 11-28. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/25/24

Ruiz, A., y Soria, E. (2016). La interpretación social y la mediación intercultural en el ámbito escolar. Un estudio exploratorio sobre las necesidades de interpretación en la ciudad de Córdoba. *Sendebar, 27*, 51-71. https://doi.org/10.30827/sendebar.v27i0.4596

Segura, J. C. (2011). Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. *En Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 503-512). Instituto de Migraciones.

Segura, J. C. (2017). *Las Atal: una experiencia andaluza de incorporación del "alumnado inmigrante" considerado de "origen extranjero"* [Tesis Doctoral. Universidad de Granada]. Publicaciones Digibug. http://hdl.handle.net/10481/51870

Segura, J. C. (2018). Las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y la diversidad cultural en la escuela. Problematizando naturalizaciones discursivas. *Gazeta de Antropología, 34*(1). http://hdl.handle.net/10481/54700

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y UNIVERSIDAD: ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO

ANDREA CÍVICO ARIZA
Universidad Internacional de Valencia

ERNESTO COLOMO MAGAÑA
Universidad de Málaga

ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA
Universidad de Granada

INÉS MARÍA MUÑOZ GALIANO
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En la realidad actual, las tecnologías han permitido interactuar con cualquier sujeto, tanto de forma física como virtual. Esta globalización de la comunicación ha eliminado, con ciertos matices siempre, los límites entre las personas (Parejo et al., 2020), ampliando las interacciones entre sujetos de diferentes culturas.

El modo en qué se relacionan las mismas y las consecuencias derivadas de ello, conforman nuevas realidades culturales que determinarán el desarrollo holístico e integral de las personas. Más allá de los procesos que permiten la adquisición de las normas, valores, actitudes y comportamientos que darán lugar a la construcción identitaria de cada individuo (enculturación, aculturación o transculturación), la forma en qué se relacionan las diferentes culturales dará lugar a diversos escenarios socioculturales, los cuales determinarán el tipo de relación que se generará entre las mismas (Achaeva et al., 2018).

Apostar por una cultura de la diversidad (Leiva, 2013), donde no solo se conviva sin enfrentamientos, sino que las relaciones se basen en el respeto, la cooperación y la paz (Peñalva, & Leiva, 2017; Punteney,

2016) y se goce de una inclusión positiva y real (Leiva, 2017), conlleva promover la interculturalidad desde los distintos agentes sociales, siendo crucial el papel que juegue la educación. En este sentido, el conocimiento profundo de otras realidades, la puesta en práctica de valores y actitudes positivas para la convivencia plural, la capacidad de dialogar o la reflexión crítica, serán las competencias sobre las que se construyan los procesos educativos interculturales. Y es que los valores son las ideas a partir de las cuales interpretamos el mundo y la realidad, y nos permiten tomar decisiones respecto a las acciones que realizamos a nivel individual y social (Rodríguez et al., 2019). Sin obviar la influencia de las experiencias e interacciones con la realidad del contexto, la adopción de una determinada jerarquía axiológica, a partir de la que decidimos, actuamos y asumimos las consecuencias de nuestro proceder (Wallace et al., 2006), nos permite reflexionar sobre cómo entendemos la vida, quiénes somos y qué podemos hacer para perfeccionarnos. En este sentido, cuanto mayor sea el ajuste entre las elecciones axiológicas y los preceptos morales y éticos que regulan la convivencia, más enriquecedor será el desarrollo integral del sujeto en sus dimensiones personal y social. La apuesta por la educación intercultural pone en ejercicio valores de corte moral, ético y social (Deusdad, 2013), en post de lograr una justicia social real y un respeto a la diversidad como factor social enriquecedor de la cultura y la realidad.

Para su consecución, tan importante es promover e implementar procesos educativos interculturales, donde se pueda afirmar la propia cultura en relación con otras, como la formación de los docentes en dichas competencias, incluyendo el componente conceptual y práctico, para que puedan desarrollar estas propuestas con el alumnado (Escarbajal, y Leiva, 2017). Pese a ello, no siempre es un ámbito de conocimiento al que se le preste la atención y la importancia necesaria (Biasutti et al., 2019; Cernadas et al., 2019; Civitillo et al., 2018; Tarozzi, 2014; Tomé et al., 2019), siendo varias las voces que han solicitado una formación pedagógica intercultural específica para los profesionales de la educación (Figueredo, y Ortiz, 2017; Llorent, y Álamo, 2019; Peñalva, y Leiva, 2019a; 2019b; Piekut, & Valentine, 2017; Rodríguez-Izquierdo, 2016; Senyshyn, 2018). Actualmente, la educación intercultural es un

ámbito de conocimiento presente en los planes de formación docente inicial, con ciertas ventajas (promueve la reflexión crítica; fomenta el diálogo) y algunos inconvenientes (descontextualización e inflexibilidad de los programas; orientación más teórica que práctica; escaso conocimiento de otras culturas y lenguas para una comunicación intercultural positiva; carácter no transversal de la formación; carácter no comunitario) aún por resolver (Cushner, & Chang, 2015; Figueredo et al., 2020; Leiva, y Márquez, 2012; Peñalva, y López, 2014). Para solventarlo, existen propuestas y proyectos piloto universitarios (Lee et al., 2018), cuyo fin es promover la diversidad, la inclusión y las interacciones de carácter intercultural en el desarrollo de la labor educativa.

En este contexto, la educación desde las propias universidades, respecto a la educación intercultural, debe aunar y fomentar sus dos vertientes: la pragmática (Caro et al., 2018; Esteban, y Martínez, 2012; Newman, 2008), en la que la formación considere las demandas sociales y dote de competencias a los futuros profesionales para ser activos antes las diferentes necesidades, logrando vincular lo aprendido con la promoción y el respeto a la diversidad cultural; y la humanista (Esteban, 2010; Laredo, 2007), priorizando el pensamiento crítico, el desarrollo moral y la toma de conciencia respecto a los problemas sociales en pro del beneficio grupal a nivel social. No olvidemos que estamos ante un colectivo con un perfil más altruista, como fruto del proceso de socialización y nivel educativo (Haski, 2009).

Desde la perspectiva del desarrollo identitario del sujeto, es preciso diferenciar entre la promoción de un mayor individualismo y preocupación por el bienestar personal (autonomía liberadora) y la adopción de un comportamiento y conciencia prosocial en beneficio del colectivo (moral comunitaria). Siguiendo la teoría expuesta por Esteban (2018), la autonomía liberadora es la expresión del individualismo exacerbado, donde en un contexto postmodernista como el actual, se relega del esfuerzo y la constancia para priorizar la inmediatez respecto a la satisfacción y el placer, y se define al ser por lo material (Pantoja, 2012). En esta concepción, el sujeto supedita los intereses individuales a los sociales. Por el contrario, la moral comunitaria sitúa el foco en promover valores éticamente universales y competencias cívicas y ciudadanas

que favorezcan una interrelación positiva, pacífica, tolerante y respetuosa entre los seres humanos, adaptada a los contextos plurales y dinámicos en los que vivimos. Desde la educación intercultural, es preciso adoptar estrategias, propuestas y enfoques que nos permitan una anexión a la perspectiva de la moral comunitaria. En este sentido, existen diferentes opciones que se pueden promover desde la universidad para implementar este enfoque del bien común respecto a la diversidad.

Entre las diferentes posibilidades, el voluntariado se puede erigir como un fenómeno que permite el contacto con la realidad, la promoción de valores como el respeto, la solidaridad o la ayuda, y el apoyo a la diversidad y las minorías étnicas, superando así algunas de las desventajas de los programas de educación intercultural ya comentados. Realizar voluntariado puede favorecer la interacción intercultural, junto a una visión más humana y realista de la diversidad cultural para su defensa y respeto (Leiva, 2017), fines ambos de la educación intercultural. En esta línea, destaca el estudio de Vveinhardt et al. (2019), donde se evidenció que la inteligencia emocional de los voluntarios favorece el desarrollo de la competencia intercultural de los mismos. Por su parte, el trabajo de Negrín y Pérez (2018), indaga en cómo la realización de acciones para el beneficio comunitario, como el voluntariado, se convierte en un eje transversal en la formación intercultural para el alumnado universitario, favoreciendo un cambio en sus actitudes y fortaleciendo su responsabilidad social. Además, la experiencia de voluntariado favorece la comprensión e interrelación con otras culturas, como refleja el estudio de Caki (2012), donde una muestra de voluntarios del Programa Europeo de Servicio de Voluntario mejoró sus percepciones sobre la realidad cultural y religiosa en Turquía tras pasar un año viviendo en dicho país. Se trata, en definitiva, de promover una labor de ayuda desde una posición de igualdad (sustentada en la realidad de que todos somos humanos, aunque cada uno es diferente, único e irrepetible), que permita el desarrollo y crecimiento (tanto del voluntario como del usuario), en una relación interpersonal que sea ejemplo de convivencia democrática y tolerante.

Otra opción interesante para promover la educación intercultural es la propuesta metodológica del aprendizaje-servicio, donde quedan

vinculados el servicio a la comunidad con un proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter reflexivo y experiencial. Esto supone otra forma de promover valores pro sociales en la comunidad estudiantil universitaria (Aranbuzubala, 2013), a través de acciones formativas que favorecen el desarrollo integral y holístico del sujeto en contextos de diversidad cultural.

2. OBJETIVOS

Considerando la importancia del desarrollo de la educación intercultural desde el contexto universitario, este estudio pretende analizar bibliométricamente la producción científica sobre educación intercultural y universidad en la base de datos internacional Scopus.

3. METODOLOGÍA

Se aplica una técnica de metaanálisis, cumpliendo con las normas y criterios de los análisis bibliométricos (González et al., 2020), para conocer cómo han evolucionado las publicaciones y cuál es el estado actual de la producción científica sobre el ámbito de interés. Además, también se examinan las relaciones que se crea entre las palabras claves de las publicaciones que conforman la muestra a través del programa VOSviewer.

Se utilizaron como palabras claves en el comando de búsqueda "intercultural education" AND “University”, realizando la misma dentro del título, palabras claves y resumen. Se encontraron un total de 216 publicaciones, las cuales fueron cribadas siguiendo los principios de la declaración PRISMA. Dichas restricciones se vincularon a la omisión de las publicaciones que no fueran artículos, así como aquellas no contempladas en el periodo de tiempo 2010-2020, ambos incluidos. El producto final se concretó en 158 artículos, siendo la muestra a analizar.

Se estipularon 7 variables de estudio, a saber: año de publicación, para saber cómo ha evolucionado la producción en el tiempo; área de indexación, para conocer el ámbito temático en el que se enmarcan; revistas, para identificar cuáles son que más publican sobre el tema; país, para

reseñar en qué lugares se investiga más sobre el tema; idioma, para detectar la lengua de publicación más habitual y recurrente; artículos más citados, para destacar los artículos de referencia en el campo de conocimiento; y palabras claves, para averiguar cuáles son los descriptores más usuales respecto al compendio de publicaciones estudiadas.

Respecto a dichas variables, también se consideraron criterios de inclusión/exclusión, los cuales quedan recogidos a continuación (Tabla 1).

TABLA 1. *Variables de estudio y criterios de inclusión/exclusión.*

Variables	Criterios de inclusión/exclusión
Año de publicación	Publicaciones entre 2010-2020, ambos inclusive
Área de indexación	Todas las áreas con un mínimo de 6 artículos
Revistas	Todas las revistas con un mínimo de 4 artículos
País	Todos los países con un mínimo de 5 artículos
Idioma	Se contemplan todos los hallazgos
Artículos más citados	Todos los artículos con 21 citas o más
Palabras claves	Todas las palabras claves que concurran al menos 5 veces en los artículos que conforman la muestra

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

A partir de los 158 artículos que se han considerado como muestra de estudio, iniciamos el proceso de análisis de la producción científica comentando cada una de las variables consideradas.

4.1. AÑO DE PUBLICACIÓN

En los 10 años que han sido considerados para el análisis, se puede observar un desarrollo estable en la producción (Tabla 2), encontrando un auge a partir de 2014 donde el número de artículos no ha bajado de los 16 al año. Si atendemos a máximos y mínimos, el mayor número de artículos vieron la luz en 2020 (24), mientras que el registro más bajo coincide con el primer año de análisis (2010), con apenas 3 artículos. Podemos considerar a la producción como continua con pequeños incrementos y reducciones.

***TABLA 2**. Año de publicación.*

Año	Número de artículos
2010	3
2011	6
2012	13
2013	8
2014	16
2015	18
2016	16
2017	20
2018	16
2019	18
2020	24

Fuente: elaboración propia

4.2. Área de indexación

Como es habitual en los análisis bibliométricos, es preciso indicar que, con frecuencia, los artículos se acogen a un criterio multi-clasificación. Este hecho conlleva que un mismo artículo puede estar incluido y pertenecer a más de un área temática (Tabla 3). Esta situación provoca que la suma de los artículos adscritos a las diferentes áreas en la tabla sea superior a 158 artículos de la muestra total. De cara a la interpretación de esta variable, es necesario tener en cuenta que se estipuló un criterio de exclusión para aquellas áreas con menos de 5 publicaciones.

***TABLA 3**. Área de indexación.*

Área	Número de artículos
Social Sciences	148
Arts and Humanities	30
Psychology	9
Business, Management and Accounting	6
Economics, Econometrics and Finance	6

Fuente: elaboración propia

Abarcando prácticamente toda la muestra, el área de ciencias sociales incluye 148 artículos. En segundo lugar, con casi 5 veces menos artículos registrados (30), encontramos el área de artes y humanidades. Mientras que el tercer lugar es para la psicología (9), llama poderosamente la atención que las siguientes áreas que destacan por el número de artículos que incluye la educación intercultural sean las de negocio, gestión y contabilidad, junto a economía, econometría y finanzas, entendiéndolo por la influencia de las relaciones culturales en el desarrollo y producción económica y de negocios.

4.3. Revistas

Estableciendo como mínimo la publicación de 4 artículos, nos centramos en las principales revistas que más trabajos sobre educación intercultural en el contexto universitario han publicado (Tabla 4). Reseñar a las revistas "Intercultural Education", con 14 artículos, y "Language and Intercultural Communication", con 7 artículos, como las publicaciones periódicas más prolíficas. El resto de revistas, todas con 4 artículos, son de índole multidisciplinar, por lo que la inclusión de este tema es menos habitual que en las dos primeras orientadas al ámbito intercultural de forma explícita.

***TABLA 4**. Revistas indexadas en Scopus con mayor número de artículos.*

Nombre revista	Número de artículos
Intercultural education	14
Language and intercultural communication	7
Education policy analysis archives	4
Higher education research and development	4
Journal of new approaches in educational research	4
Pedagogika	4
Revista Mexicana de investigación educativa	4

Fuente: elaboración propia

4.4. País

Para la variable país se fijó un criterio de inclusión de al menos 5 artículos (Tabla 5). Entre los países que más artículos han publicado en estos 10 años de estudio, destaca España, en primer lugar, con 26 artículos. Le sigue Reino Unido (18), cerrando Australia y México (14 ambos) los primeros puestos. Cabe destacar la presencia de potencias de diferentes continentes, con especial atención a los países europeos, como España, Reino Unido e Italia, donde existe altos índices de diversidad cultural.

***TABLA 5**. Países con más artículos en Scopus.*

País	Número de artículos
España	26
Reino Unido	18
Australia	14
México	14
Italia	11
Estados Unidos	11
Rusia	6
China	5
Turquía	5

Fuente: elaboración propia

4.5. Idioma

En cuanto al idioma, se contemplaron todos los que habían sido utilizados en los artículos que conformaron la muestra. Predomina el inglés (117), lengua habitual para el ámbito científico, seguida por el español, con 37 artículos. Otros idiomas minoritarios que también están presentes en los resultados extraídos de Scopus son el portugués, el croata y el francés.

***TABLA 6**. Idiomas de los artículos en Scopus.*

Idioma	Número de artículos
Inglés	14
Español	7
Portugués	4
Croata	4
Francés	4

Fuente: elaboración propia

4.6. ARTÍCULOS MÁS CITADOS

Analizar esta variable permite dirimir cuáles son los artículos con mayor impacto y, por lo tanto, más relevantes, dentro de la temática de la educación intercultural dentro del ámbito universitario. Se delimitó la presencia a aquellos artículos que tenían 21 citas o más, obteniendo un total de 5 publicaciones (Tabla 7). Pasamos a comentar los pormenores de los artículos más citados.

El artículo más influyente es el de Wu (2015), con 36 citas (alcanzando las 7.2 por año), centrado en el aprendizaje del idioma chino por estudiantes de dicho país dentro de una institución universitaria extranjera. El aprendizaje del idioma o la comunicación intercultural, también es tema vehicular entre las investigaciones más destacadas (Whitsed, & Wright, 2011; Young, & Schartner, 2014). El otro ámbito destacado ha sido el desarrollo del componente intercultural, el cual influye tanto para estudiar en el extranjero (Holmes et al., 2015), como para lograr una ciudadanía global donde la diversidad sea un factor enriquecedor (Jackson, 2011).

***TABLA 7**. Artículos con más citas en Scopus.*

Autores	Año	Título	Revista	Citas	Número medio de citas por año
Wu, Q.	2015	Re-examining the "Chinese learner": a case study of mainland Chinese students' learning experiences at British Universities	Higher Education 70(4), 753-766	36	7.2
Jackson, J.	2011	Cultivating cosmopolitan, intercultural citizenship through critical reflection and international, experiential learning	Language and Intercultural Communication 11(2), 80-96	33	3.7
Whitsed, C., Wright, P.	2011	Perspectives from within: Adjunct, foreign, English-language teachers in the internationalization of Japanese universities	Journal of Research in International Education 10(1), 28-45	25	2.8
Young, T.J., Schartner, A.	2014	The effects of cross-cultural communication education on international students' adjustment and adaptation	Journal of Multilingual and Multicultural Development 35(6), 547-562	23	3.8
Holmes, P., Bavieri, L., Ganassin, S.	2015	Developing intercultural understanding for study abroad: students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning	Intercultural Education 26(1), 16-30	21	4.2

Fuente: elaboración propia

El artículo más influyente es el de Wu (2015), con 36 citas (alcanzando las 7.2 por año), centrado en el aprendizaje del idioma chino por estudiantes de dicho país dentro de una institución universitaria extranjera. El aprendizaje del idioma o la comunicación intercultural, también es tema vehicular entre las investigaciones más destacadas (Whitsed, & Wright, 2011; Young, & Schartner, 2014). El otro ámbito destacado ha sido el desarrollo del componente intercultural, el cual influye tanto para estudiar en el extranjero (Holmes et al., 2015), como para lograr

una ciudadanía global donde la diversidad sea un factor enriquecedor (Jackson, 2011).

4.7. Frecuencia de las palabras claves

Atendiendo, en último lugar, a las palabras claves utilizadas en los artículos analizados, se fijaron para su consideración aquellas cuya presencia se repetía 5 veces o más (Tabla 8). Además de los descriptores que se utilizaron en los comandos de búsqueda (95 veces educación intercultural, 20 veces educación superior), cabe resaltar términos como diversidad cultural (12), multiculturalismo (7) o competencia intercultural (7). Su inclusión advierte de un interés en las publicaciones para abordar el fenómeno de la diversidad entre las culturas y su convivencia, siendo clave adquirir destrezas y habilidades para desempeñarse en contextos con un número cada vez mayor de culturas diferentes.

***TABLA 8**. Palabras claves más frecuentes.*

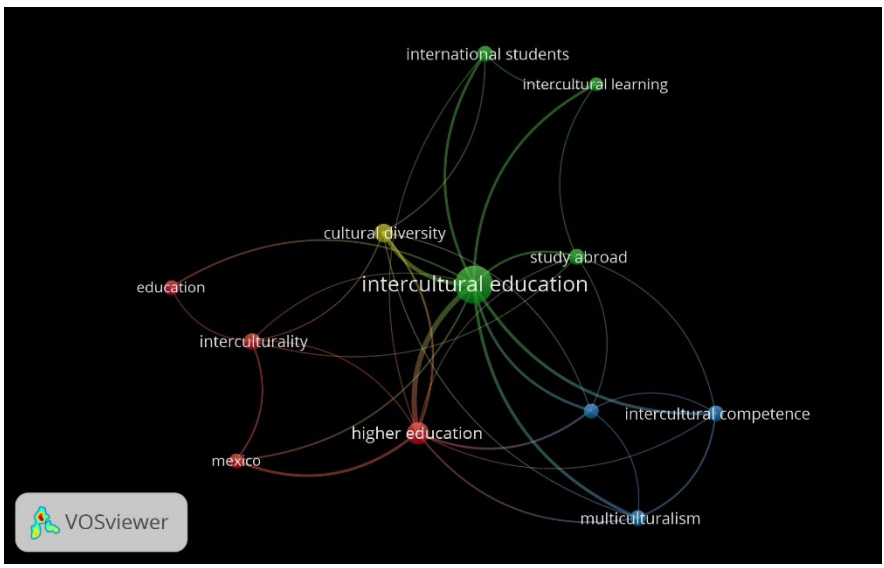
Palabras claves	Frecuencia
Intercultural education	95
Higher education	20
Cultural diversity	12
Interculturality	8
Multiculturalism	7
Intercultural competence	7
Study abroad	7
International students	7
Internationalisation	6
México	6
Education	6
Intercultural learning	5

Fuente: elaboración propia

Para poder visualizar las relaciones existentes entre los nodos temáticos, se ha utilizado el software VOSviewer, permitiendo recrear los vínculos generados entre las palabras clave (Figura 1). El tamaño del nodo y del texto está asociado a la frecuencia de aparición, reflejada en la tabla 8, mientras que los colores hacen referencia al establecimiento

de 3 conjuntos temáticos (clústers) que nos permiten conocer qué términos solían aparecer juntos y con cuáles otros también coincidían como descriptores en los artículos.

FIGURA 1. Concurrencia de palabras claves en la producción científica.



5. DISCUSIÓN

Con este estudio queríamos conocer cuál era el estado de la producción científica sobre la educación intercultural en el contexto universitario, utilizando para ello técnicas de carácter bibliométrico.

Podemos expresar que la producción de artículos sobre educación intercultural tuvo un crecimiento progresivo entre el año 2010 y 2014, produciéndose leves avances y retrocesos continuos a partir de entonces hasta el máximo alcanzado en el 2020, con 24 artículos. Respecto al área de indexación, predominan las ciencias sociales seguidas de las artes y humanidades, relacionado con un enfoque más humano y social ante un tema que se vehicula a dichos aspectos. Es de resaltar que las publicaciones periódicas más prolíficas, "Intercultural Education" y "Language and Intercultural Communication", su enfoque y editorial está vinculado con el ámbito temático de estudio. Relacionado con ello,

entre los artículos más citados, encontramos que el 2º artículo se publicó en "Language and Intercultural Communication" (Jackson, 2011), mientras que el 5º artículo lo hizo en "Intercultural Education" (Holmes et al., 2015). Los países donde más se publica sobre la educación intercultural son España, Reino Unido, Australia y México, con una predominancia claramente europea si incluimos a Italia que sería el 5º país. En cuanto al idioma, el inglés, con 117 artículos, lidera el ránking, debido a ser la lengua más utilizada en el ámbito científico. Le sigue España, con 37 artículos, teniendo el resto de idiomas una presencia testimonial. Si atendemos a los artículos de referencia en esta temática (los más citados), estos se centran en el papel que el idioma y la comunicación pueden desempeñar en contextos interculturales (Whitsed, & Wright, 2011; Wu, 2015; Young, & Schartner, 2014), y en considerar la relevancia del factor intercultural a nivel social, tanto para procesos de enseñanza-aprendizaje (Holmes et al., 2015), como para garantizar el éxito en la construcción de sociedades diversas y globales (Jackson, 2011). En cuanto a las palabras claves, entre los descriptores principales encontramos los términos introducidos en los motores de búsqueda, junto a los que destacan diversidad cultural, multiculturalismo o competencia intercultural, lo que nos permite vislumbrar el interés en las líneas de investigación por el estudio de la convivencia cultural en un contexto cada vez más diverso y plural.

Como podemos observar, la investigación sobre la educación intercultural en los últimos 10 años desde el ámbito universitario se ha convertido en un tema relevante y prolífico. El mundo es dinámico y las sociedades siguen avanzando en una realidad donde se desdibujan las fronteras y nos convertimos en ciudadanos globales. Ante este planteamiento, precisamos conocer los entresijos y factores a considerar dentro de una convivencia social cada vez más plural. Conociendo las principales líneas temáticas y las publicaciones de referencia, podemos atisbar hacia donde se dirigen los siguientes pasos en el ámbito científico y como seguir realizando aportaciones de calidad a este ámbito. Por tanto, es preciso conocer la producción científica que se está realizando sobre un fenómeno, como es el de la educación intercultural, totalmente plausible y real en nuestro día a día, pero que no siempre se ha abordado

a nivel práctico de la forma correcta, necesitando formación, herramientas y recursos al respecto, donde la universidad juega un papel clave para la asimilación y difusión de una visión de la diversidad cultural como un factor positivo y enriquecedor.

6. CONCLUSIONES

Nos encontramos ante una sociedad diversa en la que cohabitan multitud de culturas diferentes (Cívico et al., 2020a). En este sentido, es esencial para que la sociedad avance que la coexistencia se convierta en una convivencia real, en la cual las personas se interrelacionen y aprendan de forma recíproca (Cívico et al., 2020b; González-Anleo, 2017). Para ello, se hace necesario promover una educación intercultural e inclusiva en la que se fomente valores que favorezcan relaciones interpersonales positivas y empáticas, promoviendo una conciencia moral comunitaria (Esteban, 2018). De este modo, se podrá dejar de lado el individualismo y la rivalidad entre culturas y seres humanos. Si entendemos los valores como aquellas ideas que nos permiten interpretar el mundo y la realidad que nos rodea, estos serán los elementos que nos permitan tomar decisiones y responsabilizarnos de ellas (Rodríguez et al., 2019). En el proceso de construcción de la escala de valores de las personas, el contexto juega un papel primordial, ya que las experiencias vividas serán la base sobre la que reflexionemos en cuanto a cómo entendemos la vida, quiénes somos y qué podemos hacer para mejorar como personas.

En este sentido, el lugar más idóneo para trabajar esta realidad es el contexto universitario, ya que se trata de un espacio que fomenta la reflexión y el autoconocimiento, aspectos esenciales en la creación de una conciencia colectiva, facilitando así la relación y el aprendizaje entre las diferentes culturas (Battle, 2010; Salvador et al., 2019). La universidad conjuga las necesidades de la población y el conocimiento veraz. Este hecho hace que tenga un papel esencial en la construcción de la realidad social de las personas. Siguiendo a Kiss y Euben (2010), la universidad promueve una educación centrada en la (re)construcción de la identidad de los seres humanos, presentando especial interés en el

desarrollo de la personalidad y el carácter, junto con el desarrollo moral. En otras palabras, podemos decir que la universidad acompaña al individuo en su proceso de crecimiento y realización personal, favoreciéndose, por lo tanto, el desarrollo integral a nivel social e individual de las personas (Colomo, y Esteban, 2020). Desde esta perspectiva, esta institución fomenta actitudes críticas y reflexivas comprometidas a nivel moral con la comunidad, con el objetivo de mejorar, a través de acciones interculturales, la sociedad actual.

Dentro de las múltiples posibilidades para fomentar una población más consciente de las diversas situaciones y culturas que habitan en la comunidad que les rodea, encontramos el voluntariado. Podemos entenderlo este como una práctica orientada a alcanzar un contexto social más equitativo y justo para todos los seres humanos. Concretamente, compone las acciones de personas y colectivos que colaboran conjuntamente de forma desinteresada con el objetivo de conseguir un mundo mejor (Steiner, 2018). No obstante, centrándonos en las futuras generaciones, es decir, en los infantes y jóvenes que serán los adultos del mañana, podemos resaltar, tal como muestra el estudio de Cívico et al., (2020b), que estos valoran la importancia y necesidad del voluntariado, aunque la mayoría de ellos no participan en acciones de esta índole de forma activa. Como aspecto positivo resaltar que existe una conciencia real de la importancia de este fenómeno, pero se defiende desde el razonamiento, no siempre desde los actos. En este sentido, de nuevo cabe resaltar la labor del ámbito educativo, concretamente el universitario, al tratarse de población con la edad y madurez cognitiva adecuada para la labor del voluntariado. Es en esta institución dónde se pueden gestar espacios de reflexión y acción que promuevan un impulso del voluntariado. Esto conllevaría dar un paso más respecto a la concienciación y la responsabilidad social al favorecer, tal como indica Tejada (2013), la adquisición de competencias vinculadas al servicio comunitario. Este hecho fomentará que el alumnado se involucre en estas acciones durante su etapa educativa y que continué en el futuro (Salvador et al., 2019). Lo más importante, es que participe activamente en la comunidad con acciones inclusivas que favorecen la mejor convivencia y el enriquecimiento mutuo de las personas de las diferentes culturas.

7. REFERENCIAS

Achaeva, M., Daurova, A., Pospelova, N., & Borysov, V. (2018). Intercultural Education in the System of Training Future Teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, *9*(3), 261-281.

Arambuzubala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2*(2), 5-11.

Batlle, R. (2010). Aprendizaje-servicio y entidades sociales. *Aula de Innovación Educativa, 192*, 66- 68.

Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2019). Social sustainability and professional development: Assessing a training course on inetercultural education for in-service teacher. *Sustainability*, *11*(5), e1238. https://doi.org/10.3390/su11051238

Caki, F. (2012). European Voluntary Service and Intercultural Competence in Understanding Islamic Culture. *Turkish Journal of Sociology-Sosyoloji*, *3*(24), 233-255.

Caro, C., Ahedo, J., y Esteban, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. *Revista Española de Pedagogía, 76*(269), 85-100. https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04

Cernadas, F.X., Lorenzo, M.M., y Santos, M.A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, *55*(1), 19–37. https://doi.org/10.5565/rev/educar.961

Cívico, A., Colomo, E., & González, E. (2020a). Religious Values and Young People: Analysis of the Perception of Students from Secular and Religious Schools (Salesian Pedagogical Model). *Religions, 11*(8), e415. https://doi.org/10.3390/rel11080415

Cívico, A., Colomo, E., González, E., & Sánchez, E. (2020b). Volunteering in the University Context: Student Perception and Participation. *Education Sciences 10*(12), e380. https://doi.org/10.3390/educsci10120380

Civitillo, S., Juang, L.P., & Schachner, M.K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educ. Res. Rev*., *24*, 67–83. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.003

Colomo, E., y Esteban, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, (36), 54-73. https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179

Cushner, K., & Chang, S. C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: Checking our assumptions. *Intercultural Education*, *26*(3), 165-178.

Deusdad, B. (2013). El respeto a la identidad como una forma de inclusión social: interculturalidad y voluntariado social. *Educatio Siglo XXI, 31*(1), 89-104.

Escarbajal, A., y Leiva, J.J. (2017). La necesidad de formar en competencias inteculturales como fundsmento pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, *21*(1), 281-293.

Esteban, F. (2010). Quo Vadis, formación universitaria. *Revista Española de Pedagogía, 68*(247), 461-477.

Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Herder.

Esteban F., y Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón, 64*(3), 77-92.

Figueredo, V., y Ortiz, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *11*(1), 38-61.

Figueredo, V., Ortiz, L., Sánchez, C., & López, M.C. (2020). Teacher Training in Intercultural Education: Teacher Perceptions. *Educ. Sci*., *10*(3), e81. https://doi.org/10.3390/educsci10030081

González-Anleo, J.M. (2017). Valores morales, finales y confianza en las instituciones: un desgaste que se acelera. En J.M. González-Anleo, y J.A. López-Ruiz (Dirs.), *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017* (pp. 13-52). Madrid: Fundación SM.

González, E., Colomo, E., & Cívico, A. (2020). Quality Education as a Sustainable Development Goal in the Context of 2030 Agenda: Bibliometric Approach. *Sustainability, 12*(15), e5884. https://doi.org/10.3390/su12155884

Haski, D. (2009). Altruism and volunteerism: The perceptions of altruism - in four disciplines and their impact on the study of volunteerism. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 39*(3), 271-299. https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2009.00405.x

Holmes, P., Bavieri, L., & Ganassin, S. (2015). Developing intercultural understanding for study abroad: students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning. *Intercultural Education, 26*(1), 16-30.

Jackson, J. (2011). Cultivating cosmopolitan, intercultural citizenship through critical reflection and international, experiential learning. *Language and Intercultural Communication, 11*(2), 80-96.

Kiss, E., & Euben, P. (2010). Debating moral education. *Rethinking the Role of the Modern University*. Duke University Press.

Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy, 20*(4), 441-456.

Lee, A., Poch, R., Smith, A., Delehanty, M., & Leopold, H. (2018). Intercultural Pedagogy: A Faculty Learning Cohort. *Educ. Sci.*, *8*(4), 177. https://doi.org/10.3390/educsci8040177

Leiva, J.J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, *11*(15), 169-197. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008

Leiva, J.J. (2017). La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, *28*(1), 29-43. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589

Leiva, J.J., y Márquez, M. (2012). La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural. *Revista de Pedagogía*, *33*(93), 71-93.

Llorent, V. J., y Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de Población*, *25*(99), 187-208.

Negrín, G., y Pérez, A. (2018). Voluntariado, complemento en la formación integral del modelo intercultural. Caso: Licenciatura en Comunicación Intercultural. *Revista Estudios En Educación*, *1*(1), 57-78.

Newman, J. (2008). Service learning as an expression of Ethics. *New Directions for Higher Education, 142*(3), 17-25.

Pantoja, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 19*, 65-79. https://doi.org/10.7179/psri_2012.19.05

Parejo, D., Leiva, J.J., y Matas, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *23*(1), 75-87. https://doi.org/10.6018/reifop.403331

Peñalva, A., & Leiva, J.J. (2017). Attitudes and perceptions towards cultural diversity and interculturality in the university context. A comparative study. *Social and Behavioral Sciences*, *237*, 548-553. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.105

Peñalva, A., y Leiva, J.J. (2019a). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, *33*, 37-46. 10.15366/tp2019.33.003

Peñalva, A., y Leiva, J.J. (2019b). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, *55*(1), 141-158. https://doi.org/10.5565/rev/educar.989

Peñalva, A., y López, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 139-153.

Piekut, A., & Valentine, G. (2017). Spaces of encounter and attitudes towards difference: a comparative study of two European cities. *Social Science Research*, *62*, 175-188.

Punteney, K. (2016). Deliberations on the development of an intercultural competence curriculum. *Intercultural Education*, *27*(2), 137-150.

Rodríguez, C., Álvarez, J., López, J.A., y Campos, M.N. (2019). Análisis y establecimiento de una jerarquía de valores del alumnado de ciclos formativos de grado medio-superior de formación profesional mediante un proceso de triangulación analítica. *Revista Complutense de Educación, 30*(1), 109-129. http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55511

Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2016). Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español. *Perfiles educativos*, *38*(152), 128-145.

Salvador, C., Jurado, M.D., y Rodríguez, A.G. (2019). El voluntariado como determinante del dominio emocional y la resiliencia: el caso de los estudiantes de Trabajo Social en la Universidad de Almería. *Acciones e Investigaciones Sociales, 40*, 27-43. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019404195

Senyshyn, R. M. (2018). Teaching for transformation: converting the intercultural experience of preservice teachers into intercultural learning. *Intercultural Education*, *29*(2), 163-184.

Steiner, A. (2018). Prólogo. Creación de nuevos modelos de resiliencia con las comunidades. En Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas (Ed.), *Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo 2018. El lazo que nos une: voluntariado y resiliencia comunitaria* (pp. 3). Organización de las Naciones Unidas.

Tarozzi, M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural Education*, *25*(2), 128-142. https://doi.org/10.1080/14675986.2014.888804

Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje de servicio. *Cultura y Educación, 25*(3), 285-294. https://doi.org/10.1174/113564013807749669

Tomé, M., Herrera, L., & Lozano, S. (2019). Teachers' Opinions on the Use of Personal Learning Environments for Intercultural Competence. *Sustainability*, *11*(16), e4475. https://doi.org/10.3390/su11164475

Vveinhardt, J., Bendaraviciene, R., & Vinickyte, I. (2019). Mediating factor of emotional intelligence in intercultural competence and work productivity of volunteers. *Sustainability*, *11*(9), e2625. https://doi.org/10.3390/su11092625

Wallace, R., Pettit, P., Scheffler, S., & Smith, M. (2006). *Reason and Value: Themes from the Moral Philosophy of Joseph Raz*. Oxford University Press.

Wu, Q. (2015). Re-examining the "Chinese learner": a case study of mainland Chinese students' learning experiences at British Universities. *Higher Education, 70*(4), 753-766.

Whitsed, C., & Wright, P. (2011). Perspectives from within: Adjunct, foreign, English-language teachers in the internationalization of Japanese universities. *Journal of Research in International Education, 10*(1), 28-45

Young, T.J., & Schartner, A. (2014). The effects of cross-cultural communication education on international students' adjustment and adaptation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 35*(6), 547-562.

ABORDANDO LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Erla Mariela Morales Morgado
Departamento de Didáctica, Organización y MIDE. Universidad de Salamanca, España

Sergio Rodero Cilleros
Departamento de Filosofía, Lógica y Estética. Universidad de Salamanca, España

Concepción Pedrero Muñoz
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Salamanca, España

1. INTRODUCCIÓN

Según el informe de la agencia europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2014), "la organización de la prestación para apoyar a la educación inclusiva en el proceso de inclusión debe centrarse en aumentar la capacidad de los centros de educación ordinaria para responder a la diversidad del alumnado, en lugar de en distribuir los recursos adicionales para satisfacer las necesidades de grupos seleccionados. Para sustentar este cambio de sistema, entre las partes interesadas de todos los niveles, debe crearse una noción compartida de inclusión, así como la visión y los valores asociados, junto con una idea común de calidad y métodos de evaluación que apoyen la práctica inclusiva".

La UNESCO (2017), en la Agenda de 2030, señala precisamente la necesidad de eliminar cualquier tipo de discriminación en todos los niveles de enseñanza. Con ello se pretende, entre otros aspectos, paliar las posibles desventajas sociales que arrastran los estudiantes pertenecientes a culturas minoritarias.

En España uno de los principios de la educación según la actual ley de educación LOMLOE es "la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, siendo un elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, prestando especial atención a las que se derivan de la discapacidad".

Tal como señala Gómez-Jiménez (2021) "las medidas de atención a la diversidad han ido evolucionando a lo largo de los años, dando mayor protagonismo a la atención individualizada del alumnado e incluyendo los principios de la escuela inclusiva en sus planteamientos, de manera progresiva y acorde a las necesidades sociales y educativas del entorno escolar".

En los últimos años, la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (EUEyT) de la Universidad de Salamanca, viene registrando la entrada de un creciente número de estudiantes de origen extranjero: alrededor de un 7% en las titulaciones de maestro en Educación Infantil y Primaria y cotas incluso superiores al 30-40% en los grados de Turismo, en donde destaca la notable presencia de alumnado chino merced a diferentes convenios firmados con universidades de ese país.

Ante este escenario, un grupo de ocho profesores que impartimos docencia en el grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria y en el grado en Gestión del Turismo, elaboramos dos proyectos de innovación docente (PID) con el objetivo de conocer la percepción de la diversidad entre el alumnado de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila con vistas a tomar las medidas más adecuadas que posibiliten la construcción de un centro, si cabe, aún más inclusivo con los estudiantes de orígenes y culturas minoritarias. Para ello, se elaboró en una primera fase un cuestionario que se articula en cuatro apartados y dos preguntas abiertas que abordan la temática intercultural desde las dimensiones de centro, docentes, metodologías, actividades, recursos y evaluación. En este artículo se presentan los resultados de la primera fase del proyecto y las actividades desarrolladas en una segunda fase, para promover la interculturalidad en nuestro centro.

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El marco del Espacio Europeo de Educación Superior considera que la realidad intercultural de la sociedad de nuestros días, debe construirse en y desde la educación. Como señalan Aparicio y Delgado (2011) esta situación "ha provocado la inclusión en de nuevas asignaturas en la formación de los futuros Maestros, Educadores Sociales y Trabajadores Sociales. Asignaturas que a pesar de tener denominaciones diferentes (Educación Intercultural, Educación para la Paz, Inmigrantes, minorías étnicas y Educación Intercultural, etc.), comparten, sin embargo, en su desarrollo, competencias, objetivos, contenidos y métodos muy similares, que en definitiva, tienen como objetivo común, generar actitudes que favorezcan la convivencia intercultural. En definitiva, se trata de dar una adecuada respuesta desde la educación, a un hecho social que la demanda".

Según Mato (2007) en el ámbito de la educación superior se registran atrasos importantes, observables no sólo en términos de las posibilidades reales de individuos indígenas y afrodescendientes de acceso, que aún resultan alarmantemente inequitativas, sino también en términos del reconocimiento y valoración de sus lenguas y saberes colectivos y modos de producción de conocimientos y aprendizajes en los planes de estudio de la casi totalidad de las instituciones.

A través de estos PID hemos querido conocer la opinión que tienen los alumnos sobre nuestra actuación docente, muy en particular la de aquéllos procedentes de otras realidades culturales. Para ello, hemos sometido a evaluación los métodos, recursos e instrumentos de evaluación habitualmente utilizados en nuestras clases.

Creímos indispensable, en este sentido, que la innovación debía fundamentarse en un conocimiento más profundo de la eficacia de nuestra actividad docente. Ya en una posterior fase, prevista para el curso próximo, pretendemos introducir las mejoras oportunas a partir del feedback generado en la investigación llevada a cabo a lo largo de este curso (cf. apartado 3). En modo paralelo, hemos desarrollado diversas acciones de sensibilización multicultural (cf. apartado 4). A través de las mismas hemos querido conocer mejor a nuestro alumnado

inmigrante, así como proyectar la imagen de la Escuela como centro comprometido con los valores de la equidad, respeto y aceptación de la diferencia.

2.1. Objetivos de la Investigación

- Valorar la opinión del alumnado sobre las estrategias y metodologías didácticas utilizadas por los docentes para promover la interculturalidad en las aulas.
- Conocer si el profesorado utiliza estrategias metodologías y didácticas inclusivas en las aulas.
- Definir las metodologías y estrategias más adecuadas para promover la interculturalidad en las aulas.
- Desarrollar actividades individuales y colectivas de manera transversal, que promuevan la inclusión de los estudiantes provenientes de diversas culturas.

3. METODOLOGÍA

En la primera fase del proyecto, hemos podido conocer la opinión de los estudiantes sobre las metodologías didácticas y su percepción sobre la inclusión del alumnado en la práctica docente.

Los docentes que formaron parte de este proyecto de innovación, ofertan su docencia en cuatro grados diferentes: Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Gestión en Turismo y Turismo. Por otra parte, debido al propósito de este estudio hemos considerado además la participación de estudiantes de Cursos Internacionales que se imparte en nuestro centro, para lo cual hemos incluido la participación de una profesora que imparte el Curso de Lengua y Cultura española.

La coordinación y seguimiento del proyecto, se realizó a través de reuniones presenciales y telemáticas, utilizando las herramientas de Google para la comunicación y elaboración de informes.

Debido a la diversidad de titulaciones, se optó por crear un cuestionario ad-hoc al contexto de nuestro centro educativo, para lo cual se invitó a tres profesores expertas en temas de inclusión para su validación.

Una vez validado el cuestionario, se entregó a los estudiantes a través de un formulario de Google Forms https://bit.ly/3tjCTmW.

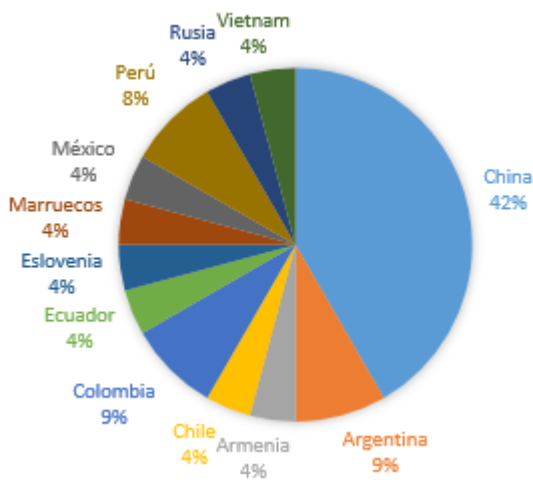
Éste constó de 25 preguntas cerradas organizadas en cuatro ámbitos: 1) Centro de estudios; 2) Docentes; 3) Metodologías, actividades y recursos; 4) Evaluación. Para conocer qué iniciativas, en opinión de los estudiantes, deberían de llevarse a cabo para reforzar el compromiso de la Escuela y profesorado con los valores de la interculturalidad, se agregaron dos preguntas abiertas al final del cuestionario.

La muestra estuvo conformada por estudiantes de diversas carreras y cursos del grado en maestro en educación infantil y primaria y grado en Gestión del Turismo.

4. RESULTADOS

Entre los principales resultados obtenidos, podemos decir que en cuanto a las características de los estudiantes

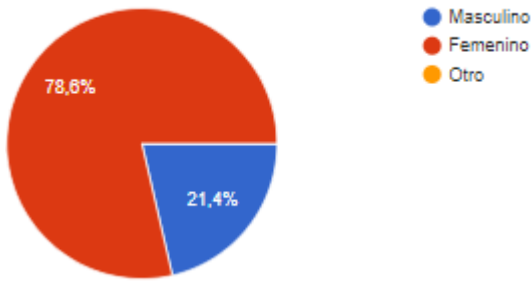
FIGURA 1. *Procedencia de los estudiantes que participaron en la encuesta*



Fuente: Elaboración propia

Tal como indica la Figura 1, la mayoría de los estudiantes encuestados-proceden de china, los cuales cursan el grado en Turismo.

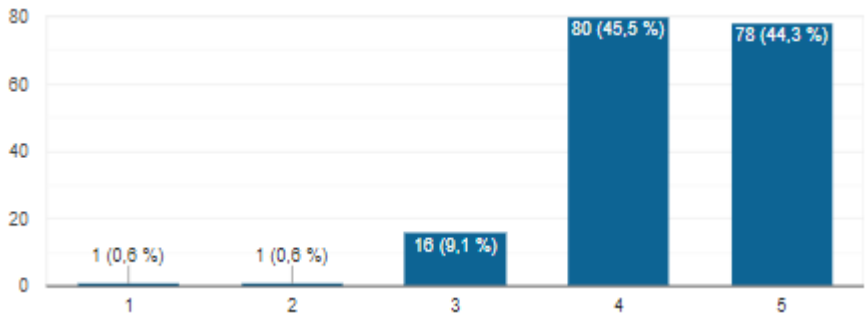
FIGURA 2. *Género de los encuestados.*



Fuente: Elaboración propia

La presencia de mujeres (fig. 2), ha sido bastante más alta que la de los hombres, ya que en las titulaciones de grado del centro predomina este género.

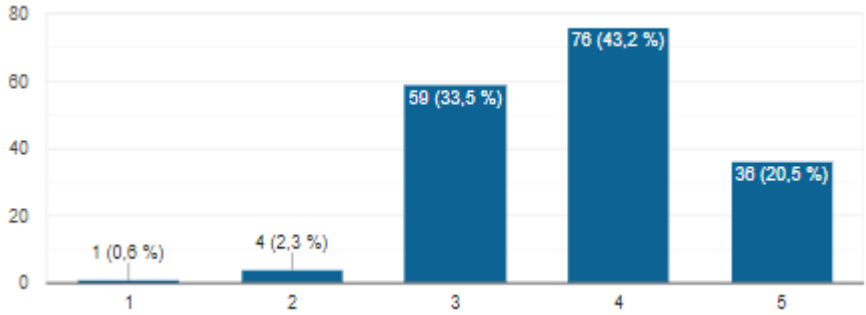
FIGURA 3. *Nivel de tolerancia hacia el alumnado de otras culturas.*



Fuente: Elaboración propia

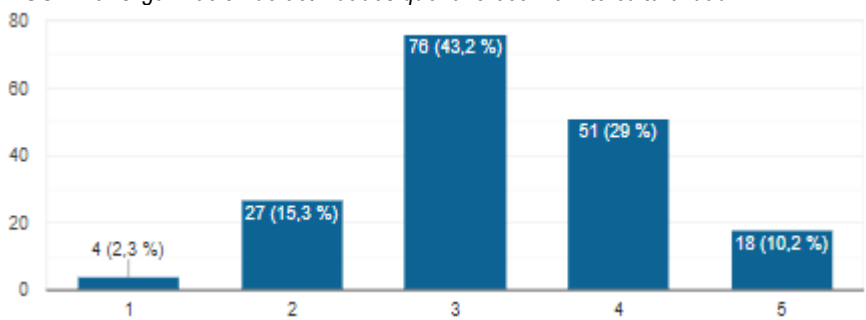
Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo.

FIGURA 4. *Adecuación de los servicios para atender a estudiantes de otras culturas.*



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 5. *Organización de actividades que favorecen la interculturalidad.*



Fuente: Elaboración propia

A nivel de centro, se señala la conveniencia de mejorar la oferta de actividades formativas como cursos o seminarios; pero también de actividades de ocio como pueden ser conciertos o encuentros culturales.

Conviene igualmente potenciar la adquisición de referencias bibliográficas y materiales audiovisuales de naturaleza multicultural, y que se informe por distintos medios de esa compra a fin de que no queden sin uso por desconocimiento. Los servicios de apoyo y orientación al estudiante es otro ámbito que consideran que debe ser reforzado.

La labor del profesorado se contempla en general de manera medianamente positiva. Donde parece que debemos prestar más atención es en la programación de contenidos multiculturales, y sobre todo, realizar adaptaciones cuando así se requieran y ofrecer una atención si cabe más

individualizada a través de tutorías o clases de apoyo. Detectamos que el conocimiento de la lengua supone un obstáculo para la integración de los estudiantes provenientes de países de habla no castellana. Además de mejorar la oferta de cursos de español, tal vez convenga incrementar nuestra competencia lingüística, al menos en inglés al ser la lengua vehicular por excelencia a nivel internacional.

Los estudiantes sugieren que hagamos un mayor esfuerzo en innovación educativa, que redunde en la aplicación de metodologías, recursos y estrategias docentes alternativas. Ello no obsta para que consideren adecuadas las metodologías de carácter expositivo, posiblemente porque es un medio al que están bastante acostumbrados. Creemos, de igual modo, que la menor valoración que logran las metodologías activas obedece en parte a su desconocimiento. También detectamos que hay estudiantes de marcada individualidad más reacios a trabajar en grupo, sobre todo cuando son de composición heterogénea. La meta ahora es mejorar la percepción que tienen los estudiantes hacia las metodologías activas y diseñar estrategias que fomenten la cultura cooperadora en pie de igualdad.

En una posterior fase, ejecutada al curso siguiente, introdujimos algunas mejoras a partir del feedback generado en esta investigación (Rodero y otros, 2019). En modo paralelo, desarrollamos a lo largo del PID diversas acciones de sensibilización multicultural. A través de las mismas quisimos conocer mejor a nuestro alumnado inmigrante, así como proyectar la imagen de la Escuela como centro comprometido con los valores de la equidad, respeto y aceptación de la diferencia.

Las actividades de sensibilización multicultural fueron:

- Acto literario-musical, coincidiendo con la celebración de la Jornada de Puertas Abiertas (16 de abril de 2018).
- I Foro de diálogo multicultural, desarrollado en dos sesiones: la primera, centrada en China y Europa (22 de marzo de 2018) y la segunda, dedicada a África y Latinoamérica (19 de abril de 2018).

– Videoforum, con la proyección y debate de la película Las cartas de Alou (14 de mayo de 2018).

– Exposición Revistas sobre África para niños del Franquismo (1939-1975). Imaginarios y valores pedagógicos, desarrollada durante el mes de diciembre de 2017.

– Cursos internacionales, desde donde se organizaron tres actividades para el alumnado chino: visita a un centro de Infantil y Primaria de Ávila, visita a los belenes y decoración navideña de la ciudad y un curso de español para el turismo. Dichas actividades se extendieron a lo largo de todo el curso 2017-2018.

Las tres primeras actividades surgieron fruto de una colaboración conjunta entre varios profesores del PID; cabe señalar aquí sobre todo el acto literario-musical y el I Foro de diálogo multicultural, ya que concitaron la participación de todos los miembros. Creemos, asimismo, que todas estas actividades lograron un impacto relevante en términos cuantitativos, verificable en una aceptable participación, y cualitativos, pues movieron a la reflexión crítica sobre el interés de abrazar los valores de la inclusividad.

5. DISCUSIÓN

La mayoría de los alumnos han valorado positivamente la labor del profesorado en relación a sus estrategias y metodologías didácticas, sin embargo, se echa en falta tratar contenidos relacionados a temas que aborden la interculturalidad y multiculturalidad, para ser más conscientes de esta realidad que les rodea en el contexto educativo donde se encuentran y a los que se van a enfrentar en sus prácticas profesionales.

Una de las principales dificultades detectadas para generar ambientes de aprendizaje inclusivos, es el dominio de la lengua para la integración de los estudiantes provenientes de países de habla no castellana. En este sentido, parece necesario mejorar por un lado la oferta de cursos de español y por otro, incrementar nuestra competencia lingüística, utilizando el inglés como lengua vehicular. Se confirma la necesidad y eficacia de las metodologías activas para promover la inclusión, así como

también, las actividades de socialización fuera de las aulas para fomentar la sensibilización de la comunidad educativa hacia la realidad multicultural.

6. CONCLUSIONES

Las acciones de sensibilización multicultural han sido, sin menor duda, otro de los grandes aciertos de estos PID. Todas han contado con una participación aceptable, en particular de los estudiantes extranjeros. Varias actividades fueron además difundidas por medios locales como el Diario de Ávila o Ávila red, posibilitando su visibilidad fuera de la Escuela; nos referimos en concreto a la Jornada de Puertas Abiertas, el I Foro de diálogo multicultural y la Exposición "Revistas sobre África para niños del Franquismo". Es cierto, no obstante, que nos hubiera gustado tener una mayor participación de estudiantes españoles. Para la próxima fase del proyecto trataremos de paliar este inconveniente, potenciando aún más la publicidad por más medios. La sensibilización hacia temas interculturales, para que funcione, ha de aunar a ambas partes: estudiantes nacionales y aquéllos provenientes de otras culturas.

A diferencia de experiencias anteriores, los miembros que integramos este PID aspirábamos a que la innovación no partiera sólo del profesorado. Los resultados así obtenidos, por meritorios que fuesen, no dejarían de ser parciales y unidireccionales al no contemplar la diversidad rica y heterogénea del estudiantado, ni el contexto multicultural en el que conviven. Éramos conscientes, igualmente, de la excelente oportunidad que suponía materializar un proyecto en el que pudiera participar toda la comunidad educativa, haciendo de la innovación una meta colectiva, y a la vez, sensible a realidades individuales y diversas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestros agradecimientos a la convocatoria de ayudas a Proyectos de Innovación y Mejora Docente, que ha hecho posible la realización de los dos Proyectos presentados. Por otra parte, agradecemos al Grupo de Investigación Reconocido (GIR) en Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA) de la Universidad de Salamanca al que

pertenecen los autores de esta comunicación, por el apoyo en la organización y difusión de las actividades realizadas.

8. REFERENCIAS

Aparicio Gervás, M. j., & Delgado Burgos, M. Á. (2011). La educación intercultural en el Espacio Europeo de Educación Superior. Itamut-Fified.

Echeita, G. y otros (2004). Educar sin excluir. Cuadernos de Pedagogía, 331, 50-53.

Gómez-Jiménez, Ó. (2021). la atención a la diversidad en españa: de la ley general de educación a la LOMLOE. Revista Inclusiones Vol:8 num Espaciela (2021), 463-480.

Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. Revista Electrónica Educare, 22 (1), 40-58.

Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. Nómadas (Col), (27), 62-73.

Pedrero Muñoz, Concepción, Rodero Cilleros, Sergio, & Morales-Morgado, E. M. (2019). Educación y Multiculturalidad en Ávila y su Provincia. En J. M. H. Díaz (Ed.). Migración, interculturalidad y educación: Impactos y desafíos (pp. 687-703). Ediciones Universidad de Salamanca.

Rodero Cilleros, S. coord. (2019). Análisis, diseño e implementación de nuevas estrategias metodológicas adaptadas a espacios de educación superior multiculturales. Fase II: diseño e implementación. Proyecto de Innovación Docente (ID2018/0215) de la Universidad de Salamanca. Recuperado de https://gredos.usal.es/handle/10366/140179.

Ruiz Torres, S. coord. (2018). Análisis, diseño e implementación de nuevas estrategias metodológicas adaptadas a espacios de educación superior multiculturales. Fase I: trabajo de campo y valoración de datos. Proyecto de Innovación Docente (ID2015/0216) de la Universidad de Salamanca. Recuperado de https://gredos.usal.es/handle/10366/138285.

UNESCO (2017). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf

INTÉGRATION DES ENFANTS IMMIGRANTS DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES: REGARD À PARTIR DES POLITIQUES D'ACCUEIL DES CENTRES DE SERVICES SCOLAIRE DE SHERBROOKE ET POINT-DE-L'ÎLE

ENOIN HUMANEZ BLANQUICETT
Université de Sherbrooke

1. INTRODUCTION

La problématique qui est au centre de cette recherche a émergé dans le cadre de la maitrise en Administration de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, dans un cours de méthodologie de la recherche utilisant des données qualitatives, où nous nous sommes intéressés au volet portant sur la production, l'analyse et l'usage des données qualitatives à partir de la documentation gouvernementale et paragouvernementale. Le but était de documenter des recherches à caractère interprétatif dans le domaine de l'administration de l'éducation. D'emblée, nous nous sommes posés la question à savoir comment aborder adéquatement l'évaluation et l'analyse de la documentation gouvernementale ou paragouvernementale utilisée dans l'encadrement de l'activité éducative, afin de savoir si elle est pertinente et si son discours est en correspondance avec les objectifs visés ou non; déceler leur fondement philosophique; ainsi qu'identifier leur penchant idéologique dans l'échiquier politique.

Sur le plan épistémologique, cette recherche s'inscrit dans le domaine de l'approche rationaliste avec un penchant positiviste dans les sciences sociales, où l'on privilégie les démarches quantitatives ou quasi-quantitatives (quasi-statistique), mises au point par la sociologie comparative à l'heure d'analyser les phénomènes sociaux, les politiques gouvernementales ainsi que les théories qui peuvent être comparées (Ben-

Aissa, 2001; Giugni, 2019; Van der Maren, 2011). En ce qui concerne le type de recherche, celle-ci est de type exploratoire (Trudel, *et alt.* 2007) et descriptive simple (Phaneuf, 2013; Debout, 2012).

En parlant du contexte historique dans lequel ont émergé les politiques analysées, il est important de préciser que les deux Centres de services scolaires (CSS) faisant l'objet d'étude sont confrontés depuis la moitié des années 1990 au phénomène de la diversité ethnoculturelle (CSS de Sherbrooke, 2001; CSSS du Point-de-l'île, 2009). Vis-à-vis ce sujet, nous nous sommes posés trois questions: quels enjeux privilégient les deux CSS étudiés dans le processus d'intégration des élèves immigrants? Est-ce qu'ils ont le même degré d'importance dans les CCS respectifs ou leur degré d'importance change-t-il plutôt d'un CSS à l'autre? Quel degré d'importance accordent-ils aux enjeux ciblés par l'État québécois en ce qui a trait à l'intégration des élèves immigrants?

2. OBJECTIFS

Dans le cadre de cette recherche, nous avons porté notre regard, à partir de l'administration éducative, sur l'enjeu de l'intégration à la société québécoise des personnes d'origine immigrante en région, particulièrement les enfants et les adolescents, et ce en examinant les rôles joués par le système scolaire dans ce processus. Cette analyse se fait à partir de l'évaluation des politiques d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de deux (CSS): le Centres de services scolaire de Sherbrooke et le Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'île (CSSPI), localisés dans la région centre-sud et sud-ouest du Québec. Parmi les 72 CSS du Québec, nous nous sommes arrêtés sur les 60 CSS francophones, qui sont ceux qui sont concernés davantage par les politiques d'intégration des enfants immigrants, adoptées par l'État québécois.

Le corpus documentaire du travail (échantillon) est composé de trois documents : la «Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle» de la CSS de la région-de-Sherbrooke; le protocole de «Services aux communautés culturelles» et la «Politique interculturelle» du CSS de la Pointe-de-l'Île (CSSPÎ). Les trois textes ont été retracés sur

le web en écrivant, sur le moteur de recherche Google, «politique d'intégration des élèves immigrants CSS de Montréal». Nous avons utilisé cette catégorie de recherche parce qu'au début, nous visions d'analyser la politique d'intégration des enfants immigrants de cette commission scolaire. Cela est dû au fait que Montréal accueille 86% de la population immigrante de la province (Statistique Canada 2013) et selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2012), 47,64% des enfants inscrits dans les écoles du CSS de Montréal sont issus de l'immigration. Cependant, après avoir constaté que cette CSS n'a pas une politique concernant cet aspect, nous nous sommes intéressés au CSS Marguerite-Bourgeoys qui n'a pas, non plus, une politique sur la matière. Nous avons alors porté notre attention sur 11 autres CSS, sans toutefois obtenir les résultats escomptés. Finalement, nous avons trouvé les documents que nous avions besoin dans la documentation mise en ligne par les deux CSS, dont leur politique est l'objet de ce travail.

L'objectif de la recherche est celui de déceler les éléments saillants de chaque politique en ce qui concerne l'intégration des élèves immigrants et d'identifier leurs aspects communs et divergents sur ces points.

3. DESCRIPTION DE LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

Comme le veut la tradition rationaliste en ce qui a trait aux études centrées sur l'analyse de la documentation déjà existante, dans une quête d'objectivité, nous nous sommes détachés de l'univers social concerné par la documentation à l'objet d'étude et ceci afin d'éviter que la réalité puisse influencer notre jugement. En fait, nous ne nous sommes arrêtés que sur la documentation à l'étude et sur toute autre documentation jugée pertinente à son interprétation. Dans cet ordre d'idée, il est important de dire que nous n'avons pas eu de contact avec les fonctionnaires de ces deux CSS ni avant, ni pendant notre recherche. Nous n'avons pas fait, non plus, des observations sur le terrain ou interviewé des acteurs sociaux agissant sur les territoires desservis par ces CSS. Notre recherche a été réalisée pendant le premier semestre de 2014 et nous avons fait des mises à jour dans le premier semestre de 2021.

La méthodologie de recueil des données existantes est décrite par Quivy et Van Camphenhoudt (2006) comme une technique centrée sur l'analyse des données secondaires et des données documentaires provenant des organismes gouvernementaux, des organisations publiques, parapubliques, privées et communautaires, des récits autobiographiques, des statistiques, etc. Dans le cas des documents d'origine gouvernementale, leur authenticité et fiabilité ne sont presque pas remises en question, car il s'agit de documents à caractère public qui sont généralement faciles à retracer et dont l'authenticité est facile à vérifier.

Dans le processus de traitement et analyse des données utilisées dans cette recherche, nous avons fait appel à la technique de l'herméneutique historiographique[186] (Darwish, 2012), que l'on peut appeler aussi «analyse de contenu» ou critique de sources documentaires (Quivy et Van Camphenhoudt, 2006; Bardin, 2007). En ce qui concerne le traitement et l'analyse des données, on pourrait dire que la procédure utilisée par l'herméneutique historiographique est grosso modo la même procédure utilisée par la phénoménologie herméneutique, dans laquelle on se sert de l'interprétation pour mettre en évidence les thèmes, qui se trouvent submergés dans la masse de données brutes examinées et qui retiennent l'attention du chercheur (Fortin 2010, p. 471). Nous avons emprunté aussi certaines techniques en matière d'analyse de données à la méthodologie de l'étude de cas, puisqu'il s'avère que nous abordons l'analyse d'un corpus documentaire très bien délimité, faisant partie de l'ensemble de la documentation produite par deux organisations de nature publique, agissant dans un territoire spécifique et dans un domaine précis : la gestion de l'éducation. Ceci a facilité un examen approfondi du contenu de chaque document et du contexte dans lequel il a été produit, permettant ainsi une analyse holistique de la documentation (Fortin, 2010). En invoquant les propos de Negura (2007), on pourrait dire que dans cette recherche, nous faisons appel à un ensemble de techniques d'analyse documentaires visant à identifier, par des procédures

[186] Selon Darwish (2012, p. 74), l'herméneutique historiographique concerne davantage «la faculté de juger», qu'il définit, en citant Paul Ricoeur, comme «le souci de clarifier, d'expliciter, de déployer un ensemble de significations réputées obscures en vue de meilleures compréhensions» des faits par le chercheur.

systématiques et objectifs dans les documents étudiés, des contenus et des énoncés permettant de tirer les inférences nécessaires afin d'atteindre le but de la recherche.

Dans le traitement et l'analyse des données utilisées dans ce travail, nous avons suivi deux procédures. D'abord, nous avons mené une analyse verticale de chaque document et ensuite, nous avons fait une analyse horizontale de l'ensemble de la documentation. Selon Bardin (2007) et Roche (2009), l'analyse verticale d'un document concerne un traitement intra-document qui permet d'identifier des éléments apportant des réponses aux questions reliées à la problématique / objet d'étude. Cet exercice consiste à analyser le discours en trois sens : le sens syntaxique, qui permet d'observer comment le texte est structuré; le sens lexical, qui permet de vérifier la nature du vocabulaire; et le sens thématique, qui permet d'identifier les thèmes d'intérêt pour le chercheur (Roche, 2009). L'usage de l'analyse verticale nous a permis de déceler ce que contenait chaque document par rapport à la catégorie orientant la recherche : politique d'intégration des élèves immigrants. L'analyse de chacun des textes à partir de cette perspective nous a permis de dégager les éléments saillants de chaque politique et de déceler les thèmes ayant de la signification vis-à-vis le but de cette recherche (Tableaux 1 et 2).

Cet exercice s'est déroulé en deux temps. Dans le premier temps, avec l'aide du logiciel Word de la suite Microsoft Office, nous avons identifié les segments significatifs du document pour notre recherche. En ce qui a trait à la manière dont nous avons procédé, il faut noter que d'abord, les trois textes ont été copiés sur la version du document qui se trouve en ligne et ensuite collé sur un document vierge de Word, dans lequel nous avons créé une grille d'analyse avec deux colonnes. Dans la fenêtre de gauche, nous avons collé le texte, tandis que la fenêtre de droite est restée vide afin de faciliter nos annotations au moment de mener le processus d'interprétation des documents.

Après, nous avons relu le texte et sélectionné les segments d'intérêt, lesquels ont été soulignés avec la couleur grise. La police concernant les thèmes qui dégageaient la plus grande signification pour nous a été changée de minuscule à majuscule. Finalement, nous avons imprimé le

document afin de faire des annotations manuelles contenant les significations que nous avons attribuées aux segments attirant notre attention dans les trois textes. Cette deuxième lecture nous a permis d'identifier certaines notions, que nous avons décidé de retracer dans la version Word des trois textes étudiés, avec l'aide de la fonction Ctrl + B + rechercher + le mot choisi, et ce afin de compter leur occurrence. Les tableaux 1 et 2 contiennent les statistiques résultant de cette opération.

Il faut préciser ici qu'avant de passer au processus d'analyse verticale du document avec l'aide de l'ordinateur, nous avons décidé à l'avance des catégories à utiliser dans cet exercice. Cette décision nous a amenés à utiliser comme stratégie d'analyse qualitative de données «la stratégie d'analyse quasi-statistique», puisque nos catégories et concepts de recherche sont «prédéterminées et rigides», ce qui mettait de l'avant «une technique d'analyse structurée» (Fortin 2010, p. 458). Cette procédure nous a permis de dégager, à partir de l'analyse verticale des trois documents, les points saillants de chaque politique, d'identifier leurs convergences et divergences ainsi que de projeter les grandes lignes des résultats de la recherche.

4. RÉSULTAT

L'analyse verticale des textes a été menée avec l'aide du logiciel de traitement de texte Word. Comme le font valoir Miron et Dragon (2007), les logiciels de traitement de texte offrent un éventail de fonctions qui nous permettent de mener des analyses documentaires simples de documents courts. Or, en suivant les recommandations de Miron et Dragon (2007) ainsi que celles de Fortin (2010), au moment de faire la première lecture des documents, nous avons identifié un ensemble de termes qui pouvaient être utilisés en tant que catégories d'analyse. A partir de ces mots ou groupe de mots, nous avons retracé l'occurrence des éléments conceptuels qui pouvaient nous aider à trouver des réponses aux questions que nous nous étions posées.

Fallery et Rodhain (2013, p.1) considèrent que dans le processus d'analyse de données textuelles, un chercheur peut mener quatre opérations de base « qui visent à découvrir l'information « essentielle » contenue

dans un texte». Ces opérations répondent à quatre questions : «De quoi parle-t-on?»; «Comment en parle-t-on?»; «Comment structurer une pensée ?»; et finalement, «Comment interpréter un contenu?» La première question concerne «le domaine de l'approche lexicale»; la deuxième s'arrête sur l'enjeu de l'approche linguistique; la troisième porte sur «l'ambition de la cartographie cognitive»; et la quatrième examine «l'approche thématique». Notre analyse verticale des textes a privilégié la première et quatrième questions.

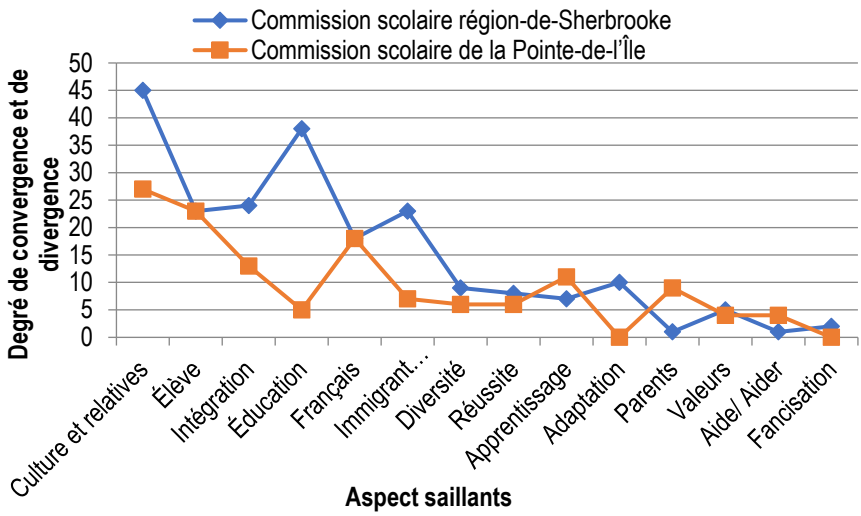
À partir de la première question, nous avons mené l'analyse lexicale : lexicométrie de trois textes. Le but de cet exercice était de bâtir une statistique fréquentielle à partir de «la redondance des traces lexicales» (Fallery et Rodhain, 2013, p. 2). Cette opération permet de fabriquer un profil lexical du texte à partir de la fréquence des occurrences de certains mots présents dans le texte. À travers cette démarche, « les mots sont en quelque sorte «déshabillés» de leur mise en forme grammaticale», ce qui permet de leur redonner du sens à partir de leurs «occurrences», de la «richesse lexicale» du texte, des «indices de spécificité» qu'ils portent ou de leurs «regroupements de formes lexicales particulières» (Fallery et Rodhain, 2013, p. 2).

L'analyse verticale assistée par ordinateur, menée sur les textes, nous a permis d'identifier l'importance accordée dans les deux politiques étudiées à une quinzaine de termes, qui avaient retenu notre attention dans notre première lecture. Pour minimiser la marge d'erreur dans notre analyse, nous avons répété l'opération de retraçage et de comptage de chaque terme trois fois. Étant donné la faible fréquence d'occurrence de la notion famille et du manque d'espace dans le tableau 1, celle-ci n'apparait pas dans ce tableau. Cependant, en tenant compte du faible degré d'intérêt porté à la famille dans le processus d'intégration des enfants immigrants dans les écoles des deux commissions scolaires, nous incluons le concept famille dans notre analyse. Les résultats de l'analyse verticale menée avec l'aide de l'ordinateur sont contenus dans les tableaux 1 et 2.

Côté interprétation du contenu, une première lecture du tableau n° 1 nous montre qu'il existe, dans les deux politiques, une convergence claire dans la perception de trois aspects : la préoccupation pour l'élève,

la place du français et le type de valeurs à transmettre par l'école dans le processus d'intégration des élèves d'origine émigrante à la société d'accueil. Dans un deuxième temps, on peut constater une convergence partielle en trois concepts : apprentissage 7/11, diversité 9/6 et réussite 8/6, ce qui indique un degré de convergence de 60% dans la première notion, de 70% dans la deuxième et de 80% dans la troisième. Dans le reste des notions (ou catégories analysées), sans tenir compte du degré d'importance accordée dans chaque commission scolaire pour chacune des catégories, il y a des divergences marquées sur la manière dont on les perçoit dans chaque politique. Une représentation graphique sur les convergences et divergences entre les deux politiques analysées se trouve dans le graphique nº 1.

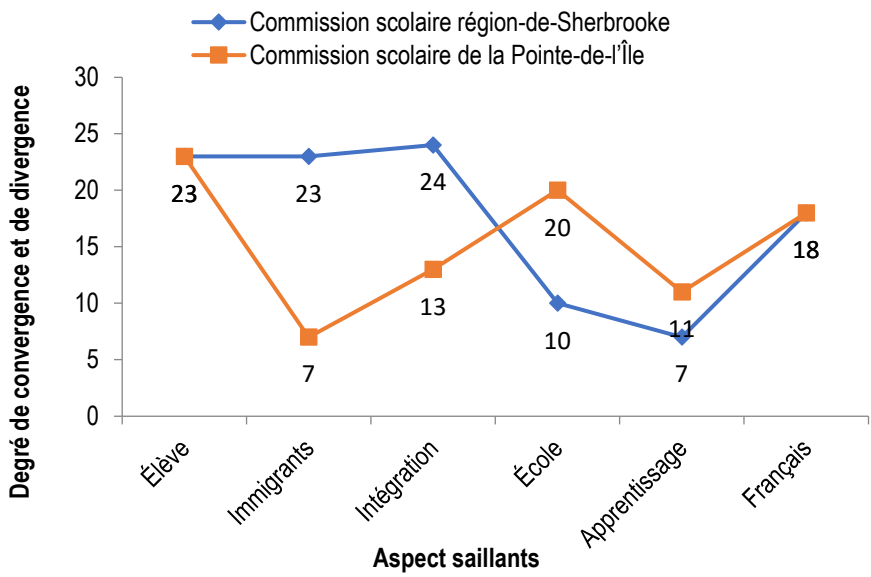
GRAPHIQUE 1. Les convergences et divergences entre les politiques d'intégration des élèves immigrants des CSS de Sherbrooke et de la Pointe de l'Île



Source: analyse verticale des trois textes

En analysant la graphique n. 1 vis-à-vis des trois variables qui sont au centre de cette recherche: Intégration + enfants immigrants + écoles québécoises, on peut considérer que les enfants immigrants sont intégrés à la société québécoise, dans le cas des deux CSS étudiés, à travers l'apprentissage du français. Le graphique no. 2, quant à lui, nous permet d'apprécier plus clairement les divergences et convergence de deux CSS étudiés sur la perception de l'immigrant et le rôle joue par l'école dans le processus d'intégration des enfants immigrants.

GRAPHIQUE 2. *Degré de convergence et divergence dans la politique des deux CSS analysés vis-à-vis de l'intégration des enfants immigrants et le rôle joué par l'école*



Source: analyse verticale des trois textes

Concernant le plan pratique, les documents analysés ne nous offrent pas d'éléments valables pour aborder l'analyse de ces aspects; même s'il était possible de faire des constatations à partir des observations sur le terrain, ce type de vérifications ne se trouvent pas parmi l'objectif que l'on s'est fixé dans cette recherche. Malgré cela, il est important de faire valoir un enjeu : l'approche langagière de chaque CSS vis-à-vis de l'élève d'origine immigrante. Au CSS de Sherbrooke, on parle d'«élève immigrant» tandis qu'à la CSSPI, on parle «d'élèves issus de

l'immigration». Dans la politique de l'intégration du CSS de Sherbrooke, on fait mention dans le texte, à 10 occasions, des élèves immigrants, tandis que dans la «Politique Interculturelle» de la CSSPI, on parle à deux reprises des élèves issus de l'immigration.

La convergence des deux commissions scolaires sur le rôle du français dans le processus d'intégration des élèves issus de l'immigration est un fait confirmant, de manière évidente, la place névralgique que l'on accorde au Québec au français dans le processus d'intégration des enfants immigrants, depuis la crise linguistique des écoles de Saint-Léonard en septembre 1968 (Noël et Marquis, s.d.). Cette crise, qui a mobilisé un secteur important de l'élite québécoise en faveur du français, a conduit à l'adoption de la loi 101 en 1977. Cette loi a statué qu'au Québec, « L'enseignement se donne en français dans les classes maternelles, dans les écoles primaires et secondaires ». À partir de ce moment, la «responsabilité de l'accueil et du soutien à l'apprentissage du français des primo arrivants appartient au secteur francophone des écoles québécoises». Cela fait du français le pilier principal du processus d'intégration des enfants immigrants à la société québécoise (Benes et Dyotte 2001, p. 147-48).

4.1. REGARD HORIZONTAL SUR LES ASPECTS SAILLANTS

Dans cette partie du travail, nous voulons porter un regard transversal sur la documentation analysée à partir de trois perspectives : la comparaison structurelle des documents contenant les deux politiques analysées; l'analyse des aspects en commun dans les deux politiques, que l'on peut déceler dans une lecture rapide; et finalement, l'analyse de deux concepts saillants parmi les quinze que nous avons repêchés à partir d'un jumelage de mots clés dans notre analyse assistée par ordinateur (Voir tableau n^{o} 2).Dans cette démarche analytique, nous adoptons «l'approche thématique», dont nous parlent Fallery et Rodhain (2013, p. 2), laquelle concerne la question de comment interpréter un contenu.

La comparaison des documents se fait à partir d'une grille d'évaluation contenant une série d'indicateurs tenant en compte quelques aspects sur la forme et le contenu des documents. En ce qui a trait à l'analyse des aspects en commun dans les deux politiques, que l'on peut déceler par

une lecture rapide, nous nous sommes arrêtés sur trois concepts : le contexte sociodémographique; le cadre juridique et conceptuel ainsi que les orientations. En ce qui a trait à l'analyse de deux concepts saillants parmi les quinze que nous avons repêchés à partir d'un jumelage de mots clés dans notre analyse assistée par ordinateur, les concepts retenus sont: diversité ethnoculturelle et famille immigrante.

4.2. COMPARAISON STRUCTURELLE DES DOCUMENTS ANALYSÉS

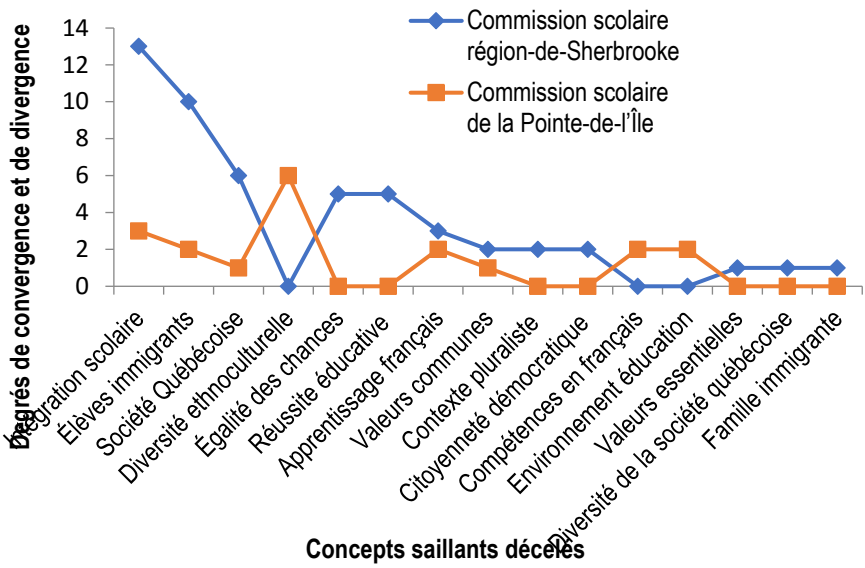
La comparaison structurelle des documents contenant les deux politiques analysées concerne une évaluation qualitative de leur forme. Les indicateurs retenus sont : conformité; présence d'un glossaire pour aider à comprendre la politique; fondement théorique; fondements juridiques; clarté des objectifs; explicitation des orientations de la politique; identification des responsables de la politique; contexte sociodémographique du CSS.

Il est important de noter que le protocole de «Services aux communautés culturelles» de la CSSPI comporte deux aspects qui comblent partiellement les faiblesses accusées par sa «Politique interculturelle». Ceux-ci sont la procédure d'«inscription des élèves non citoyens canadiens ou non francophones» et le règlement des «classes d'accueil», qui décrivent les buts de cette classe; déterminent la méthode de classement; précisent les types de matières étudiées, précisent la durée du séjour en classe d'accueil; spécifient la procédure à suivre pour l'intégration en classe ordinaire; et établissent le «rituel» entourant l'entrée à l'école. Ces aspects ne sont pas présents dans la «Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle» du CSS de Sherbrooke.

4.3. REGARD SUR DEUX DES 15 CONCEPTS SAILLANTS REPÊCHÉS À PARTIR DU JUMELAGE DE MOTS

En ce qui a trait aux 15 concepts dénichés avec l'aide de l'ordinateur, il faut dire qu'il y a 10 divergences évidentes et 5 convergences partielles (graphique n^{o} 3). Devant l'impossibilité de pouvoir les analyser tous, nous avons choisi de nous pencher sur les deux qui nous semblent les plus intéressantes : diversité ethnoculturelle et famille immigrante.

***GRAPHIQUE 3**. Divergences et convergences de deux commissions sur 15 concepts saillants*



Source : analyse verticale des trois textes

4.3.1. Diversité ethnoculturelle

L'école est le premier espace où les enfants sont confrontés à la diversité. Cela est d'autant plus vrai dans une société comme celle canadienne où «il y a plus de 200 cultures distinctes» dans le paysage ethnoculturel (Portail CanadaVisa, 2013). En 2011, on a recensé 236 lieux de naissance chez les Canadiens et le recensement de 2006 a permis de déceler près de 150 langues maternelles parlées par les Canadiens nés à l'étranger. En ce qui a trait à sa provenance, la population immigrante présente sur le territoire québécois appartient environ à 220 origines nationales (Statistique Canada, 2013). Cela engendre une préoccupation importante de la gestion de la diversité ethnoculturelle dans le milieu scolaire.

Afin de gérer adéquatement la diversité croissante à laquelle se trouve confronté l'ensemble du milieu scolaire québécois, depuis l'adoption

de la politique de régionalisation de l'immigration par le gouvernement québécois au milieu des années 1990 (Simard, 1996), le Ministère de l'Éducation a mis en place, en 1998, la « Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle». Le but était de «faire en sorte que chaque citoyen et citoyenne puisse pleinement participer au développement de la société québécoise» (p. iii).

Selon André Boisclair, ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration de l'époque et Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, cette politique cherche à «aborder l'intégration et l'éducation interculturelle dans une perspective plus large, soit celle du «vouloir vivre ensemble», qui nous amène à partager des valeurs communes et à développer notre sentiment d'appartenance au Québec», en mettant à profit en même temps «la richesse de la diversité qui caractérise le Québec d'aujourd'hui». En somme, la politique était orientée à épauler le travail «qui se fait déjà dans le milieu scolaire québécois pour assurer le succès de l'ensemble des élèves, jeunes et adultes», à partir d'un «regard neuf et moderne sur la question de la citoyenneté au Québec [*sic*] : celui de l'EXCLUSION ZÉRO» (p. iii). Après l'adoption de cette politique, un grand nombre des CSS de la province ont mis en place leur «politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle».

Dans le cas du CSS de Sherbrooke, dont la «Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle» est entrée en vigueur le 18 juin 2002, la politique vise 16 objectifs découlant de trois orientations faisant la promotion de l'égalité des chances; la réussite éducative; et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte de diversité. Selon la définition contenue dans le glossaire de la politique, la «diversité fait référence à la pluralité observée à travers les différences significatives entre les gens (caractéristiques ethnoculturelles, sexe, âge, orientation sexuelle, capacités physiques et intellectuelles, classes sociales, etc.)». Cependant, on ne fait pas référence au concept de «diversité ethnoculturelle» nulle part dans le texte, ce qui est paradoxal, car le corolaire de l'éducation interculturelle consiste à ouvrir l'esprit de l'individu à la diversité ethnoculturelle (UNESCO 2002). Dans l'orientation trois, qui concerne l'éducation à une citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste, on dit que l'orientation de ce point est celle

de «développer chez le personnel et chez les élèves, jeunes et adultes, les connaissances, les habiletés et les attitudes favorables à l'acceptation de la diversité humaine». Plus loin dans l'objectif 2.3.6, on remarque que l'un des buts de la politique est celui de «favoriser une plus grande ouverture sur le monde par des activités d'éducation interculturelle», ce qui pourrait se traduire comme la préparation des élèves à vivre la diversité ethnoculturelle (page 5 de la «Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle»).

Dans la «Politique interculturelle» de la CSSPI, qui est entrée en vigueur le 20 mai 2009, on met plus en valeur la notion «ethnoculturelle». Cela explique pourquoi on a un regard de la diversité davantage en lien avec l'ethnie et la culture. En effet, à la page 3 de la «Politique interculturelle», on affirme que «la diversité ethnoculturelle est une réalité qu'il faut prendre en compte pour toutes les actions posées par la commission scolaire et ses établissements dans la mise en place d'un environnement éducatif favorisant la réussite de tous». Et l'on poursuit sur la même lancée, plus loin, dans la première orientation (page 4) en disant : «Favoriser la culture de la réussite des élèves […] par la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées qui tiennent compte de la diversité ethnoculturelle des milieux». Finalement, on pourrait dire que l'approche sur la diversité est un autre élément marquant une forte divergence entre ces deux politiques, puisqu'à Sherbrooke, on parle de «la diversité humaine» tandis qu'à la CSSPI, on parle de diversité ethnoculturelle (voir tableau N° 2).

4.3.2. Famille immigrante

La notion de famille semble ne pas avoir aucune importance dans les deux politiques, car elle apparaît deux fois dans le texte du CSS de Sherbrooke et elle est présente une fois dans celui de la CSSPI (Voir tableau n° 2). Dans le cas de la CSSPI, l'absence d'intérêt par la famille peut être compensée par la place accordée aux parents, car on a enregistré neuf fois l'occurrence de cette notion, ce qui marque une forte divergence avec la commission scolaire de Sherbrooke, où la notion parents a été dénombrée une seule fois. La faible importance que l'on accorde à la famille dans les deux textes semble confirmer ce que le

Gouvernement du Québec (1998, p. 15) remarque dans le document «Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle».

Il mentionne qu'au Québec, «les milieux scolaire et familial» connaissent, depuis un certain temps, de la difficulté à s'engager «dans une véritable relation de coéducation». Dans le cas des nouveaux venus, cette situation «risque aussi d'avoir des effets négatifs sur le processus d'intégration socio-scolaire de l'élève immigrant ou immigrante», car ceux-ci, au contraire des élèves natifs, n'ont pas des encrages solides dans la communauté locale pouvant leur servir de repères sociaux dans les situations de crise.

Le faible –pour ne pas dire nulle- importance qu'on accorde à la famille dans les deux cas mérite que l'on s'attarde sur l'enjeu afin de porter sur lui un regard à partir d'autres perspective. La «Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle» du Gouvernement du Québec (1998) estime que la collaboration parents-écoles pourrait représenter un atout dans la recherche de la réussite scolaire des enfants provenant du milieu immigrant. Cet objectif pourrait permettre aux établissements d'enseignement, à la famille et même à la communauté de devenir des associés dans la tâche d'intégration des enfants immigrants. L'objectif pourrait aussi encourager les parents immigrants et les personnes provenant du milieu multiethnique à s'impliquer dans le milieu scolaire à titre de personnes-ressources, qui pourraient aider les élèves d'origine immigrante à changer l'image peu valorisante qu'ils se font parfois de leur milieu familial et communautaire.

5. DISCUSSION

Comme nous l'avons fait valoir précédemment, il y a trois aspects facilement repérables dans les deux politiques analysées, soit: le contexte sociodémographique; le cadre juridique et conceptuel ainsi que les orientations. Quant au contexte sociodémographique, les deux politiques coïncident sur un fait : les deux CSS se trouvent confrontés à une croissance forte de la population immigrante depuis la fin des années 1990. Sur cet aspect, on peut lire, à la page 3 de la «Politique

interculturelle» de la CSSPI, que plus d'un quart des élèves qui fréquentent les écoles de ce CSS «sont nés à l'extérieur du Québec». Cet aspect est mis aussi en évidence par une étude du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2012), qui indique que 47,17% des élèves de la CSSPI sont d'origine immigrante. Sur les origines nationales, la politique fait valoir que les enfants nés à l'extérieur du Québec «proviennent notamment de l'Afrique du Nord, de l'Amérique latine et des Antilles». Enfin, on arrive à comprendre que les écoles du CSS sont le théâtre d'interactions d'une forte diversité ethnoculturelle, car elles accueillent des élèves provenant de «plus d'une centaine de pays» du monde. Et l'on ajoute qu'«au plan linguistique, plus du tiers ont une langue maternelle autre que le français. Ils parlent l'arabe, l'espagnol, le créole et quelque 70 autres langues. La proportion des élèves et du personnel issus de l'immigration est en augmentation constante depuis la formation de la CSPÎ en 1998». Sur ce point, la politique de la CSPÎ réussit à nous donner en quelques lignes une description riche du contexte socioculturel et ethnique du territoire qu'elle dessert. Cela constitue un des points réussis de cette politique.

Par contre, la «Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle» de Sherbrooke ne nous montre pas clairement le panorama socioculturel et ethnique caractérisant le territoire qu'elle occupe. On n'arrive pas à préciser la manière dont la présence de la population immigrante dans la région se reflète sur la composition de la population étudiante fréquentant les écoles de cette commission scolaire. Cependant le document nous permet d'identifier le type de population immigrante qui s'installe dans la région et les raisons pour lesquelles cette population s'y installe. Sur le type de population, on nous dit qu'elle est constituée davantage par les réfugiés fuyant les conflits interethniques et internationaux et les immigrants indépendants, qui viennent au Canada pour des raisons économiques ou personnelles.

Quant aux causes, on nous dit que les réfugiés sont relocalisés à Sherbrooke en vertu du devoir qu'a le Canada d'assister les «populations en danger», ce qui constitue une «décision politique qui répond à des exigences d'aide humanitaire». D'une autre côté, le document nous apprend que l'arrivée des immigrants indépendants de la région répond à

une politique qui cherche «à maintenir l'équilibre démographique du Québec à l'intérieur du Canada», qui a été entrepris par «le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) du gouvernement du Québec». Or, ces deux politiques qui cherchent, d'un côté, à honorer l'engagement du Canada en tant que pays «d'accueil des réfugiés» et de l'autre, à stimuler la «croissance démographique» de la région, ont eu «de toute évidence un impact sur le tissus social» des écoles de Sherbrooke (CSS de la région-de-Sherbrooke, 2002. p. 2).

En général, les deux documents arrivent à nous donner un contexte bien précis de la réalité à laquelle se trouve confrontée l'école québécoise. À partir de leur lecture, on peut bien comprendre les besoins qu'ont les CSS de se doter d'une politique d'intégration des enfants immigrants à leurs écoles ainsi qu'une politique de gestion de la diversité dans le milieu scolaire.

Quand au cadre juridique et conceptuel, cet aspect mérite d'être analysé en deux volets. D'abord, le cadre juridique. Même s'il est vrai que les fondements juridiques des deux politiques sont les mêmes, le traitement que l'on fait de cette documentation dans la structuration du cadre juridique diffère d'une politique à l'autre. Dans le cas de la CSS Sherbrooke, on crée un contexte conceptuel riche afin de bien justifier la mise en place de la politique, en expliquant le rôle de chaque loi au sein de la société (page 3 de la politique du CSS de Sherbrooke). En ce qui a trait à la «Politique interculturelle» de la CSSPI, la documentation juridique est présentée de façon désordonnée et sans contexte. En plus, elle est un appendice du chapitre responsabilité. A la fin de ce point, on dit que la «présente politique […] est en continuité avec les orientations de la CSSPÎ et en cohérence avec les grands encadrements qui balisent l'action du milieu scolaire et qui sont notamment :

Le Code civil,

La Charte des droits et libertés de la personne du Québec,

La Charte de la langue française,

La Loi sur l'instruction publique,

La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation du Québec» (Page 5 de la CSSPI)».

Quant au cadre conceptuel, la «Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle» du CSS de Sherbrooke présente un cadre conceptuel bien étoffé. Cela se reflète dans le contenu du document en soi et dans son glossaire. Le langage utilisé reflète les théories en vogue sur le sujet concernant la politique, l'intégration scolaire et la préoccupation pour les enjeux reliés à l'inter-culturalisme.

Cet aspect ressort aussi dans la bibliographie. Bref, la politique permet au lecteur de se faire une idée claire sur la manière dont on intègre les enfants d'origine immigrante à Sherbrooke et sur les grandes lignes de la question interculturelle en ce qui concerne le domaine de l'éducation.

Par contre, la «Politique interculturelle» de la CSSPI est un document présentant un faible fondement conceptuel. Cela fait en sorte que pour comprendre la manière dont opère le processus d'intégration des enfants immigrants dans cette commission scolaire, on doit se remettre au document intitulé «Service aux communautés culturelles» qui est logé dans le portail du CSS. C'est d'abord ce document qui loge la «Politique interculturelle», qui semble être un document subalterne de ceci. La faiblesse conceptuelle de la politique de la CSSPI pourrait être attribuée à l'absence d'un cadre théorique. Cet aspect-là se reflète dans sa «définition» (glossaire) qui compte seulement trois concepts : «ethnoculturel», «interculturalisme» et «intégration», dont les définitions ne reflètent pas du tout la théorisation en vogue sur ces enjeux.

5.1. LES ORIENTATIONS

La manière dont les deux CCS ont structuré cette partie de leur politique présente une forte divergence autant dans la forme que dans le contenu. Concernant la forme, la CSS de Sherbrooke développe une mise en contexte permettant de comprendre les aspects abordés dans ce volet du document. Dans la mise en contexte, le document aborde trois enjeux : 1) la place stratégique occupée «dans la société québécoise» par la «Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke», laquelle lui permet «de servir d'exemple de milieu intégrateur et ouvert sur le monde»;

2) l'importance de préparer les élèves, jeunes et adultes, fréquentant les centres d'enseignement du CSS, de même que son personnel, à reconnaître et respecter la diversité culturelle du Québec; et 3) la disposition à travailler «au développement des connaissances, habiletés et attitudes qui composent les compétences nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté active et inclusive» (page 4 de la politique du CSS de Sherbrooke).

En faisant valoir ces trois aspects, le CSS cherche à faire valoir sa réputation et son leadership en matière d'intégration; l'importance de préparer les jeunes générations à cohabiter dans un milieu diversifié; et la disposition à développer les compétences en matière de citoyenneté pour vivre en paix dans un milieu diversifié. Dans les deux derniers éléments, on retrouve deux des trois axes sur lesquels gravite la politique «Une école d'avenir» du Gouvernement du Québec (1998,qui montre aux CSS le chemin à suivre en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. La «Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle» du CSS de Sherbrooke développe davantage les aspects de l'éducation à la citoyenneté démocratique et la promotion de l'égalité des chances, auxquels s'ajoute l'enjeu de la promotion de la réussite éducative.

En ce qui concerne la «Politique interculturelle» de la CSSPI, les orientations sont présentées sans aucune enveloppe conceptuelle. Sans faire une mise en contexte, on nous dit alors que «En matière d'interculturalisme, la CSSPÎ identifie trois orientations qui sont directement en lien avec chacune des trois orientations de son plan stratégique» (CSSPI, 2009, «Politique interculturelle», page 5). Quant aux orientations, celle-ci sont : 1) La promotion de la culture de la réussite des élèves de tous les âges et de tous les types d'établissements à travers des pratiques pédagogiques différenciées, qui tiennent compte de la diversité ethnoculturelle des milieux; 2) la formation de tout le personnel travaillant avec la commission pour œuvrer adéquatement dans un contexte interculturel; et 3) encourager la participation active des familles et des communautés à la vie de l'école en utilisant des moyens de communication et d'information efficaces.

En regardant les trois orientations de la «Politique interculturelle» de la CSSPI vis-à-vis les orientations du Gouvernement du Québec (1998):

l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle et ses principes d'action (promotion de l'égalité des chances; la promotion du français comme langue commune de la vie publique; et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste), il est possible de trouver peu d'éléments pouvant aider à faire le lien entre les deux politiques. C'est seulement en lisant les objectifs de la politique de la CSSPI qu'on arrive à faire la connexion entre celle-ci et la politique provinciale. Cela n'est pas le cas du CSS de Sherbrooke, dont on peut établir le premier lien avec celle du gouvernement provincial à partir de la lecture du titre. Finalement, le rapport entre les orientations de la «Politique interculturelle» de la CSPI et ses objectifs ont une faible connexion, car parmi les 11 objectifs, il y en a au moins 3 (les objectifs 1, 2, 6 et même le 5) qui ne semblent avoir aucune connexion avec les orientations de la politique.

6. CONCLUSION

Au début de ce travail, nous espérions trouver plus de convergences que de divergences dans les deux politiques analysées. Cependant, nous sommes surpris de constater le contraire, car dans les deux premières lectures des trois textes, il nous semblait que les ressemblances étaient plus nombreuses que les divergences. Par contre, cela a changé après que nous ayons entrepris une première analyse des documents à partir de la Fonction «Ctrl + B + Rechercher». Cela nous a permis de déceler des approches différentes par rapport à certains concepts que, à première vue, nous avons considérés semblables. Le comptage des occurrences et l'analyse graphique a changé la direction de notre analyse. Le fait d'utiliser la stratégie d'analyse quasi-statistique et de travailler avec des catégories prédéterminées à l'avance et rigides, à partir d'une approche structurée, nous a permis de prendre une certain distance face aux textes analysés. Cela nous a empêché de nous laisser impressionner par le vocabulaire et les jeux de mots, ceux qui nous a permis d'être plus objectif dans notre analyse.

En partant des convergences trouvées, une conclusion que l'on peut tirer à partir des deux cas analysés est qu'au Québec, les élèves

immigrants sont intégrés à partir de l'apprentissage du français sur la base de valeurs de la société d'accueil. Cela trouve une certaine correspondance avec la littérature existant sur le sujet. D'un autre côté, on a décelé une forte préoccupation pour la réussite; cependant, l'approche sur cet aspect diverge légèrement entre les deux CSS analysées. À Sherbrooke, on parle de «réussite éducative» et à la CSSPI, on parle de «la réussite de tous». Grosso modo, un pourrait dire que dans les deux cas étudiés, il y a une forte préoccupation de la réussite de l'élève et son intégration, mais on oublie sa famille. Cependant, en ce qui concerne l'ensemble de la province sur ces aspects, on ne peut pas tirer de conclusions générales à partir de l'analyse de la «Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle» des deux CSS sur un ensemble de 72.

Côté forme et contenu, la «Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle» du CSS de Sherbrooke est un texte plus structuré conceptuellement et méthodiquement que celui de la CSSPI. Elle développe aussi, d'une manière plus poussée, les orientations de la «Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle» du Gouvernement provincial que la «Politique Interculturelle» de la CSSPI.

7. REFFÉERENCES

7.1. LIVRES ET REVUES

Benes, M.-F. et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *Vei Enjeux*, N° 125, pp. 146-158.

Bardin L. (2007). *L'analyse de contenu*. PUF.

Ben-Aissa, H. (2001). Quelle méthodologie de recherche appropriée pour une construction de la recherche en gestion? *Xième Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique.* https://www.strategie-aims.com/events/conferences/13-xeme-conference-de-l-aims/communications/2442-quelle-methodologie-de-recherche-appropriee-pour-une-construction-de-la-recherche-en-gestion/download

Darwish, H. (2012). *Paul Ricoeur. La problématique de la méthode et le déplacement herméneutique du texte à l'action et à la traduction: Vers une herméneutique du dialogue*. L'Harmattan.

Debout, C. (2012). Méthodologie quantitative et études descriptives simples. *Soins,* 768, 55-60.

Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *Mémoires de la XVI*ème *Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/82/14/48/PDF/2007AIMSFinal.pdf

Fortin, M.-F. (2010). L'analyse qualitative des données. Dans *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives (*2e édition), pp. 456-476. Chenelière Éducation.

Giugni, M. (2019). Le paradigme positiviste et le paradigme interprétatif. *Poral Baripedia* https://baripedia.org/wiki/Le_paradigme_positiviste_et_le_paradigme_interpr%C3%A9tatif

Kanouté F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou-Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019681ar.pdf

Miron, J.-M. et Dragon, J.-F. (2007). La recherche qualitative assistée par ordinateur pour les budgets minceurs, est-ce possible? *Recherches Qualitatives* 27(2), 152-175.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies.* http://sociologies.revues.org/993

Quivy, R. et Van-Campenhoudt, L. (2006). Étape 5 : l'observation. Dans *Manuel de recherche en sciences sociales* (3e ed.)*,* pp. 143-186. Dunod.

Roche, D. (2009). Les études qualitatives. Dans *Réaliser une étude de marché avec succès,* p. 22-48. *Eyrolles*.

Simard, M. (1996). La politique québécoise de régionalisation de l'immigration: enjeux et paradoxes. *Recherche sociographiques*, XXXVII(3), 439-469. http://www.obsjeunes.qc.ca/pdf/simard.pdf

Trudel, L., Simard, C. Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives* (Hors Série, 5), pp 38-45.

UNESCO. (2002). *Déclaration universelle sur la diversité culturelle* : *une vision, une plate-forme conceptuelle, une boîte à idées, un nouveau paradigme.* UNESCO.

Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches qualitatives* (Hors Série, 11) pp. 4-23

7.2. Blogs y portales periodísticos Publicaciones de organizaciones gubernamentales, multilaterales y no gubernamentales

Cegep du Saint-Jean sur Richelieu. (2007). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.http://www.cstjean.qc.ca/public/65ea2bc4-166b-4136-a916c2b8f639c6aa/le_cegep/le_cegep_en_bref/publications/politiques_et_reglements/politiques/politique_dintegration_scolaire_et_deducation_interculturelle.pdf

Gouvernement du Québec. (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : *Ministère de l'Éducation*. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf

Statistique Canada. (2013). *Caractéristiques linguistiques des Canadiens*.

http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-fra.cfm

Statistique Canada. (2009). *Recensement de 2006 : Immigration au Canada : un portrait de la population née à l'étranger, Recensement de 2006 : Diversité des lieux de naissance des immigrants*. Satacan. http://www12.statcan.ca/censusrecensement/2006/as-sa/97-557/p6-fra.cfm.

Sévigny, D. (2012). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. http://www.cgtsim.qc.ca/pls/htmldb/f?p=105:3:0:OK:NO

Noël, M. et Marquis, D. (S. d.). Le conflit linguistique au Québec. *Portail du Musée McCord*. http://www.musee-mccord.qc.ca/scripts/explore.php?Lang=2&tableid=11&tablename=theme&elementid=103__true&contentlong

Phaneuf, M. (2013). *La recherche en soins infirmiers 3^{em} module : la planification 1re partie Devis, buts, méthodes et concepts reliés à la recherche* (PowerPoint). http://www.prendresoin.org/wp-content/uploads/2013/09/fait-5-La-recherche-en-soins-infirmiers-3e-module-Planification-1re-parie-Les-devis-de-recherche.pdf

LA CUESTIÓN DE LA PATRIA DESDE LA EDUCACIÓN POLÍTICA

JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ MANZANO
UCM

1. INTRODUCCIÓN

Forma parte fundamental de la actividad política, tal vez la más básica, el proceso de acuñar o resignificar términos con los que interpretar y otorgar sentido y valor a los fenómenos que nos rodean. Las lecturas que se dan ante ellos, influidas inevitablemente por el contexto histórico, cultural, político y económico, marcan nuestro modo de comprender y actuar con la realidad. Los enunciados de estas lecturas son en sí mismos *acciones* que inciden en el mundo en la medida en que los usos del lenguaje están asociados a formas de vida (Medina, 2010). La dimensión performativa del lenguaje, esto es, su capacidad para crear, afectar o modificar la realidad (Austin, 1996) se puso de manifiesto, por citar un ejemplo cercano, con la irrupción de la pandemia de 2020, que fue abordada desde diferentes marcos narrativos (Arteaga y Cardona, 2020). Para unos, era la evidencia de que habitamos un mundo capitalista, interconectado y desigual que necesita de cambios globales urgentes (Žižek, 2020; Butler, 2020); para otros, era un revulsivo para el reforzamiento de las infraestructuras sanitarias y sociales estatales o regionales desde las que hacer frente a los riesgos globales (Badiou, 2020; Lipovestky, 2020). Algunos denunciaban que lo que rodeaba a la pandemia constataba el progresivo establecimiento de formas despóticas neoliberales de cibervigilancia y control biopolítico y necropolítico (Han, 2020; Agamben, 2020).

Estas y otras instancias interpretativas no se limitaban a captar algo que ya estuviera ahí sin más, sino que contribuyeron a dar forma y estructura a las ideas, las creencias y los valores con los que aprehendemos

los fenómenos, los valoramos, reaccionamos ante ellos, interactuamos y acometemos actuaciones políticas.

La pluralidad interpretativa de los discursos es inseparable de la posibilidad de polémica y crítica y puede comprenderse a su vez como una manifestación de las fluctuantes relaciones de poder dentro de una sociedad. Pensemos, por poner un ejemplo, en la discusión de términos cuando estos se usan de forma denigrante hacia algunos colectivos (Butler 1997, Gamero, 2017). Si hoy es impensable el empleo de ciertos términos minusvalorativos o excluyentes que eran de uso común hace apenas unos años es porque desde entonces se han venido dando acciones de resistencia, lingüísticas y extralingüísticas, que han acabado por erosionar la hegemonía de las estructuras de significado, de valor y también de poder que, a pesar de su aparente solidez pasada, se han revelado como reversibles. La autoridad epistémica va cambiando de manos en la misma medida en que fluctúan las relaciones de poder (Medina, 2013, p. 59). El significado que adquiere una palabra "es su uso en el lenguaje" (Wittgenstein, 2017, §43), que dependerá entonces del uso que le den los hablantes y lo que estos comprendan al emplearla, lo cual se produce de forma polémica.

De un tiempo a esta parte, en España, el uso del concepto de patria es objeto de disputa semántica desde posiciones radicalmente enfrentadas en el espectro político. Nuestro foco de interés en este trabajo serán los desacuerdos y variaciones en torno a este concepto circunscritos al caso español. Unas divergencias que, a efectos explicativos, reduciremos a dos grandes avenidas interpretativas: la heredera del nacionalcatolicismo y la resignificación contemporánea en clave populista y progresista. A partir de estos planteamientos, nos preguntaremos en qué medida este concepto de patria puede ser empleado como aglutinante de la sociedad o como factor motivacional de cara a lograr objetivos comunes. Finalmente, pasaremos a preguntarnos qué papel habría de jugar en su promoción la escuela pública, como institución privilegiada para la difusión cultural.

2. LA PATRIA EN EL NACIONALCATOLICISMO

En el primero de sus dos sentidos, el uso del término "patria", ha estado habitualmente ligado en la España reciente a un imaginario conservador y nacionalista, surgido bajo la dictadura franquista (1939-1975).

El concepto de patria era entonces empleado dentro del aparato ideológico del nacionalcatolicismo para referirse a una críptica «unidad de destino en lo universal» que se traducía en la defensa de una serie de valores que eran presentados como eternos e incuestionables y que se consideraban engarzados a la esencia nacional y a la identidad española. Entre ellos, la indisoluble unidad de la patria por oposición a los separatismos, la defensa de la fe católica frente al pensamiento secularizado, la idealización épica de la historia de España –los Reyes Católicos, la España imperial– frente a los intentos de modernización de la Segunda República y la sumisión plena a la autoridad frente a los ideales democráticos.

La escuela nacionalcatólica se convirtió en la principal instancia a la que se encomendó la misión de la unidad y cohesión nacional del llamado Nuevo Estado en torno a sus dos pilares básicos: patria y religión (Puelles, 2017, pp. 47-48). Dos conceptos cuya promoción no suponía estrictamente una novedad; recordemos que la Constitución de Cádiz de 1812 ya contemplaba el amor a la patria como una de las principales obligaciones de todos los españoles (art. 6) y la religión católica como la única de la nación española a perpetuidad (art.12). Donoso Cortés (1946, p. 26) señalaba al pueblo español como predestinado para defender el catolicismo como bastión de la fe ante los pueblos protestantes.

El franquismo incorporó la idea de patria de forma ubicua en los programas y textos escolares, acompañada de su simbología, su retórica triunfalista y sus adherencias emocionales. Dicha idea servía para trazar una nítida separación antagónica entre el nosotros y los otros, entre lo recto y lo desviado.

Dos elementos contribuyeron a configurar la identidad del nosotros: por un lado, el fomento de un odio visceral hacia los vencidos en la Guerra Civil (Cayuela, 2014) y la demonización del liberal, el socialista o el

comunista, por lo general caracterizados como seres despiadados, ateos y con vínculos con el enemigo externo (Rusia) que encarnaban la antítesis del espíritu nacional. Por otro, la estigmatización del periodo republicano, considerado el epicentro del que surgieron los males –hambre, dolor y sufrimientos– padecidos por los españoles. Ambos elementos contribuyeron a dar forma, por la vía negativa, a un complejo proceso de construcción de identidades políticas, ideológicas, religiosas y sentimentales alineadas con los intereses del bando sublevado (Sanz, 2020). La perseguida cohesión nacional tras la guerra civil se buscaba así aglutinando al colectivo en su rechazo a un concepto de desviación construido con el objetivo de marcar las fronteras de lo permisible. Cuanta mayor fuera la presencia de lo desviado, más se justificaba el aumento de los mecanismos formales e informales de control social y más se reclamaba la unidad para salvar a la patria de los peligros que la acechaban. La invocación a la patria servía para justificar la censura a la disidencia, el castigo al insubordinado y la creación de subjetividades disciplinadas.

El grupo de poder dominante definió de forma patrimonialista el concepto de patria. La monopolización del patriotismo (Bar-Tal, 1997) hizo que la patria se identificara en última instancia con los intereses de las elites. Así, las consignas del poder quedarían revestidas de la sacralidad que se asocia a lo patriótico, con lo que cualquier disidencia en lo identitario o cualquier crítica al régimen podía ser etiquetadas como traición a la patria y perseguida por atentar contra el bien común (Muñoz, 2012, p. 16).

Conscientes de la importancia de la educación de los jóvenes de acuerdo con los intereses del régimen (Payne, 1999, p. 319), a la escuela se le marcó como objetivo no declarado la desmovilización política de la juventud, el fomento de la apatía cívica, la conformidad con lo dado y la subordinación al poder vertical, si bien dichas metas quedaban convenientemente camufladas bajo la retórica inflamada de la revolución nacionalsindicalista y el Movimiento Nacional (Cayuela, 2014, pp. 171, 282).

La escuela contribuyó, junto con la Iglesia y el resto de dispositivos sociales, culturales, informativos y disciplinarios a difundir e implantar

este concepto de patria tradicionalista y excluyente, que generaba un Estado cada vez más fuerte y vertical con una ciudadanía cuyas capacidades de contestación quedaban cada vez más mermadas (Cayuela, 2014).

Miguel Salabert acuñó en 1958 el afortunado oxímoron "el exilio interior" en su artículo homónimo en el semanario francés L'Express, atrapando con el sintagma dos realidades complementarias. Por un lado, la situación biográfica de quienes padecieron el régimen franquista: la "España aherrojada, cautiva y marginada en su propio territorio físico", y por otro, la generación de una subjetividad impotente para actuar colectivamente que se replegaba sobre la individualidad de la conciencia y que abocaba al autismo social (Salabert, 1988, p. 11). Un *ethos* marcado por la desmovilización política y la aceptación resignada de las jerarquías que marcó profundamente el carácter y las actitudes de los sujetos y del que aun quedan vestigios actualmente (Cayuela, 2014, p. 313-316).

El patriotismo se asociaba a la homogeneidad, a la unidad, al consenso y la subordinación, en especial, la de las mujeres, reducidas a ser las madres de los nuevos individuos para mayor gloria de la patria. Estas padecían un doble sometimiento: el político y el familiar. El papel de la Sección Femenina de Falange fue de singular importancia a la hora de tutelar y disciplinar a las mujeres para recluirlas en un rol social de sumisión jovial tanto al Estado franquista como al hombre. La promoción de esta pasividad femenina no dejaba de contrastar con el papel activo que se llamó a jugar a las mujeres falangistas durante la guerra civil (Barrera, 2019; Jiménez, 2017).

3. LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PATRIA DESDE EL POPULISMO PROGRESISTA

La caída del régimen franquista y la transición a un sistema parlamentario no bastó para rehabilitar y normalizar un concepto de patria que había sido deslegitimado por el régimen anterior. La monopolización del patriotismo español por parte del franquismo provocó como reacción su abandono (Ruiz et al., 2017). El empleo del término había

quedado estigmatizado por el lastre ideológico del franquismo. El patriotismo fue sustituido, salvo en ciertos sectores nostálgicos, por conceptos como "reconciliación" o "consenso", que generaban menos recelos al estar libres de adherencias antidemocráticas. Similar suerte corrió otros símbolos franquistas como la bandera, cuyo momento cumbre de normalización masiva no llegaría hasta la victoria de la selección española de fútbol en el Mundial de 2010, treinta y cinco años después de la muerte de Franco. No obstante, salvo en el entorno deportivo, puede decirse que su uso ha sido por lo general controvertido, en tanto que se acercaba más a una versión tradicional de la identidad española que a una concepción constitucional o apartidista (Muñoz, 2012, p. 221).

Sin embargo, el concepto de patria está tratando de ser rehabilitado por parte de los partidos políticos post 15-M, en un intento de normalizar el patriotismo. El proyecto subyacente es el de fundamentar la identidad nacional sobre nuevas bases ideológicas de cuño democrático y constitucional, lo cual pasa por asociar lo patriótico a demandas sociales no atendidas, como la ampliación de las exigencias que pueden hacerse a las instituciones del Estado social (Laclau, 2005). Las recientes apelaciones a la patria desde estos sectores de izquierda populista se dirigen en primer lugar a denostar los intentos de patrimonializar el término, para a continuación defender la posibilidad de lograr una comunidad inclusiva, solidaria y cohesionada en defensa de servicios públicos de protección social de calidad: sanidad, educación, servicios sociales o dependencia.

El discurso populista se apoya para ello en la defensa de la inclusión, en tiempos de grave crisis económica en los que la desafección ciudadana hacia la élite política y la insatisfacción acumulada con la calidad democrática habían ido en aumento.

John Rawls (2002, p. 65) defendía que una de las tareas básicas de la filosofía política era la de buscar vías para calmar la frustración y la ira contra la sociedad mostrando que las instituciones pueden llegar a ser racionales e inclusivas. La meta era la de atraer al marco político a posibles desarraigados, desvinculados y excluidos que sienten que no

deben nada a un sistema que nada les ofrece y que es directamente responsable de su situación de exclusión.

Mucho de esta función había en la resignificación de un significante flotante como el término patria (Laclau, 2005). Se trataba de articular y abanderar la demanda social de incluir en el sistema a quienes tradicionalmente habían sentido que no jugaban un papel relevante.

A pesar del lastre teórico que el término arrastra, lo que subyace es un proyecto de resignificación terminológica con el que articular las diferentes demandas sociales y crear unidad popular en torno a una identidad común. La patria no designa entonces algo preexistente, como en el caso del nacionalcatolicismo y sus reediciones contemporáneas, sino que persigue su creación, la producción de un pueblo. La patria deja de estar anclada en la fe católica, la jerarquía o el orden y queda vinculada a la toma democrática del poder por parte del pueblo con un programa político dirigido a corregir las más urgentes desigualdades sociales y económicas. Así, el renovado patriotismo bienestarista queda orientado a mejorar las condiciones de vida de las clases trabajadoras y a prestar atención a sus individuos más vulnerables. La patria del populismo abre el marco político para dar cabida a los sectores sociales que habían sido dejados de lado. El discurso del patriotismo social liga la patria a las clases populares, a los de abajo. La unidad se fragua mediante un discurso adversarial que separa al pueblo del bloque de quienes, aun haciendo gala de un desinhibido patriotismo, solo defendían los intereses de las elites (Ruiz et al., 2017).

Los intentos de emplear los factores identitarios en pos de causas sociales no son nuevos. En 1989, Habermas vinculaba el patriotismo constitucional con el rechazo del fascismo y, en el contexto norteamericano, Richard Rorty (1994) criticaba a los intelectuales de izquierda por escorarse hacia las políticas de la diferencia y la tolerancia multicultural, que se centran en las diferencias, y se alejan de los valores patrióticos, que ensalzan lo que se comparte como pueblo. Rorty consideraba que es posible transformar los lazos identitarios y las lealtades grupales en una genuina preocupación por el bienestar colectivo traducida en el sostenimiento de tupidas redes de protección mutua. En el contexto español, tenemos antecedentes de unión de lo patriótico y lo

social con el "patriotismo constitucional" del presidente José Luis Rodríguez Zapatero, o más recientemente, con la "España plurinacional" de Pedro Sánchez.

La identidad nacional es un factor de estabilidad funcionalmente valioso. Desde esta óptica, sería posible rescatar y aprovechar el potencial movilizador de los discursos patrióticos para estimular los sentimientos grupales y perseguir el interés del pueblo en su conjunto.

4. ¿LA PATRIA EN LA ESCUELA?

En la medida en que la escuela es un poderoso agente de socialización y de transmisión de identidades, nos preguntaremos a continuación por la pertinencia de implicar a la escuela en la labor de desarrollar o reforzar esos lazos comunes con los que se construye el sentido de identidad compartida. Desde la escuela, sería posible generar conciencia nacional desde edades tempranas ligando experiencias positivas con los rasgos identitarios que dan forma al nosotros.

La primera objeción que presentaremos al fomento del patriotismo desde la escuela es que la insistencia en lo patriótico genera un orgullo por lo nacional y lo cercano que es moralmente dudoso, en la medida en que contribuye a otorgar relevancia moral al hecho de haber nacido en un territorio determinado y da primacía a los intereses domésticos de los compatriotas.

Es cierto que el eje del agonismo del populismo inclusivo es vertical: el enfrentamiento es entre los de arriba y los de abajo, pero la posibilidad de que dicho eje se convierta en horizontal no es desdeñable. En este caso, la frontera agonística quedaría demarcada entre los de dentro y los de fuera. La posibilidad de que la preocupación colectiva por la justicia y la igualdad quede limitada al compromiso con los compatriotas subvierte la esencia de los nobles objetivos que se pretenden alcanzar. Este es el caso de los nacionalistas que defienden que solo puede haber actuaciones de justicia redistributiva allí donde hay un sentido de identidad nacional. La consecuencia de esta premisa es la exclusión de las obligaciones de justicia social hacia quienes no son parte de la comunidad nacional (Miller, 2016).

Tampoco es desdeñable la posibilidad de que el término patria adquiera una indeseable deriva étnica o chauvinista que haría mutar el proyecto cívico-político en un patriotismo esencialista basado en vínculos genealógicos o culturales y desdeñoso con lo extranjero. Al fin y al cabo, la patria es un factor identitario que se nutre de diferenciar lo nuestro de lo ajeno, con lo que es un potencial foco de homogeneidad y exclusión. El orgullo nacional del endogrupo puede volverse mítico y acabar tomando la nación como una entidad preexistente de mayor valor que los propios individuos.

De hecho, se trata de un factor ya presente en los programas políticos de los nacionalismos radicales centralistas que asocian inmigración con delincuencia y buscan la deportación y el endurecimiento de las penas para los inmigrantes no regularizados, la supresión del arraigo como vía de regularización o la revocación de vías rápidas para adquirir la nacionalidad española.

Por otro lado, no podemos soslayar el hecho de que el patriotismo y la identidad nacional no son emanaciones espontáneas o naturales que surgen en el seno de las comunidades, sino más bien el resultado de un proceso de construcción sociopolítica. Sus inicios se remontan al siglo XVIII y en el proceso de su génesis, las élites políticas y culturales jugaron un papel destacado. Es cierto que puede haber factores culturales sobre los que la identidad se construye, pero estos rasgos no son suficientes para generar la identidad nacional. Lo determinante en su desarrollo es más bien "la agencia de las élites o emprendedores políticos" en el marco institucional. Son estos quienes moldean las disposiciones individuales hacia la nación (Muñoz, 2012, pp. 10, 98). Dicho de forma sumaria: es el Estado el que crea la nación y no a la inversa (Hobsbawm, 1992, p. 10).

Tener en cuenta el rol decisivo que las elites jugaron y siguen jugando en el fomento y extensión del sentido patriótico permite sospechar que los valores que se inyecten en él acaben favoreciendo, como ya lo hicieron en el pasado, los intereses de sus promotores. Escribía Unamuno, denunciando lo que él llamaba el patriotismo farisaico, que "lo que antaño se llamaba razón de Estado hoy se llama razón de patriotismo" y que bajo estas razones se encubren casi siempre injusticias cometidas

por quienes se consideran los arrendatarios del monopolio del patriotismo (Unamuno, 1921).

No es imposible emplear el concepto patrio para dar voz a llamamientos a la solidaridad común, pero es más frecuente que los llamados a la unidad de la patria sean usados como cortinas de humo para acallar las críticas a las malas políticas o como pantallas que invisibilizan la corrupción. Se apela también a la patria y al sentimiento básico de la pertenencia para justificar la necesidad de emprender conflictos armados, para dar sentido a las bajas militares resultantes o para justificar sin argumentos políticas difíciles de presentar públicamente. La ambigüedad constitutiva del concepto permite dar cabida a todo tipo de proyectos políticos. A fin de cuentas, su base solo requiere la vinculación afectiva a un territorio. Es un significante vacío que puede ser llenado tanto con contenidos revolucionarios como conservadores; puede emplearse tanto para perseguir los bienes comunes como para enmascarar los intereses privados inconfesables y eso es precisamente lo que hace que el concepto no sea adecuado para fomentar adhesiones que respeten el sentido crítico de los ciudadanos. El patriotismo eleva la temperatura de la praxis política y dicha efervescencia pasional puede ser destinada tanto para sostener el dogmatismo más chovinista como para la defensa de los más desfavorecidos.

Hay algo en ese alto componente emocional que debiera levantar suspicacias cada vez que se usa. El patriotismo reclama lealtades, identificaciones férreas con aquello que se entienda por patria. Su potencial emocional, motivacional y unitario es alto, pero también es cierto que reclama un cierto grado de desactivación de la conciencia crítica.

De nuevo, fue Unamuno quien se puso del lado del cronista Julio Camba, quien cosechó críticas tan severas como injustas por silbar, el día de su estreno en América, la representación de una obra de teatro española de dudosa calidad. Los españoles de allí le reprochaban su falta de patriotismo por no apoyar lo español, a lo que Unamuno replicaba que quienes le increpaban confundían el patriotismo con el desprecio a la verdad (Unamuno, 1922).

Como se ve, los peligros de los que alerta Unamuno coinciden en señalar que la patria tiende a ser usada para demandar adhesiones ciegas, exentas de pensamiento crítico. De esta forma, lo patriótico se convierte en un arma arrojadiza empleada para denostar a quienes ejercen el pensamiento autónomamente, esto es antipatrióticamente, y se niegan a aceptar universos maniqueos y simplistas.

De ahí que la política bajo el signo del patriotismo corra el riesgo de dogmatizarse y evitar la libre expresión del pensamiento crítico. En este sentido cabría interpretar las propuestas de los herederos del patriotismo tradicional de agravar las penas por las ofensas a la patria y sus símbolos como la bandera, el himno o la Corona.

Por otro lado, y en lo referido a la capacidad aglutinante del término, hay que tener en cuenta que, a pesar de que el franquismo constituyó el mayor esfuerzo de nacionalización integral de la España del siglo XX (Saz, 2003, p. 48), no fue capaz de extirpar la existencia de conceptos alternativos y estables de patria en el País Vasco y Cataluña. Los intentos de aglutinar la nación en torno a un único concepto de patria que mantiene la premisa de la indivisible unidad nacional, ya sea apelando la solidaridad interterritorial o a las esencias históricas, están abocados al fracaso dada la pujanza de los nacionalismos periféricos y su considerable rechazo tanto de la identidad patriótica tradicional –cuya presencia política ha aumentado en los últimos años de la mano del nacionalismo centralista radical–, como del nuevo patriotismo constitucional (Muñoz 2012, pp. 219-220).

5. CONCLUSIONES

Retomando lo que debería ser el papel de la educación en una sociedad democrática, es conveniente recordar que la escuela inculca conocimientos, procedimientos, actitudes y también emociones positivas. En el marco de las democracias estables y consolidadas, los argumentos en clave patriótica o de identidad nacional que apelan a emociones primarias como la pertenencia grupal deberían sustituirse por emociones morales universales basadas en la empatía, la gratificación de la ayuda mutua o el valor de la cooperación. Ceñir la aplicación de estos valores a

los compatriotas es cercenar el carácter moral de estos valores. Los jóvenes deberían aprender a apreciar el carácter universal de estos ideales y las responsabilidades hacia la comunidad de los seres humanos. El compromiso moral no puede dirigirse en régimen de exclusividad hacia la entidad política de la que se es parte, sino hacia la idea de justicia, que debe estar por encima de consideraciones sesgadas por la parcialidad nacional. La justicia no exige adhesiones ciegas, pues deriva del compromiso de considerar que los intereses de todos deben contar, en principio, como iguales. Esta premisa no solo supera el marco espacial de la tierra que habitamos, sino que también se proyecta en el tiempo y nos conmina a tener en cuenta los intereses de las generaciones futuras.

Estos principios no son desde luego incompatibles con el fomento del aprecio por la cultura local, el estudio de su historia y el arraigo a sus tradiciones. Formar ciudadanos comprometidos con el respeto a la justicia imparcial ni demanda renunciar a la riqueza de las identificaciones locales ni requiere desistir del cuidado de los más próximos (Nussbaum y Cohen, 2013, pp. 6-8).

Es posible combinar un cierto grado de adhesión a lo nuestro con una dosis de cosmopolitismo que considere que lo propio no es lo único valioso o digno de atención. Educar en la apertura a otras comunidades y conocer a los distantes tiene la virtud no solo de acercarlos y reconocer en ellos rasgos familiares, sino que también nos permite ser capaces de analizarnos desde los ojos de los extranjeros y hacernos extrañar lo que consideramos cotidiano y rutinario. Percibir lo nuestro a través de la mirada de los otros sirve para desarrollar una capacidad autocrítica que ensancha nuestras perspectivas vitales y previene la aparición de un etnocentrismo excluyente.

Además, la concienciación con los problemas de alcance global como el cambio climático, las migraciones o las condiciones de miseria en la que malviven una parte de los seres humanos del planeta permite a los estudiantes advertir que encaramos problemas globales cuyo abordaje excede con mucho las capacidades de los Estados individualmente.

Una ciudadanía madura formada en estos principios debería mantener una posición de alerta y de distancia crítica con los valores que

pretenden ser de aplicación meramente local o que demandan adhesiones incondicionadas. Los contenidos escolares deberían concentrar sus esfuerzos en los componentes cívicos y morales sin anteponer primacías de carácter cultural o tradicional que se basan en las raíces históricas o étnicas.

Por otro lado, en lo atinente a lo motivacional, los ciudadanos deben tomar conciencia, y ahí sí puede contribuir la escuela, de la necesidad de movilizarse en defensa de las causas comunes, prescindiendo de elementos motivacionales tan densos y tan ambiguos como la patria.

Se trataría entonces de explicitar qué valores son los que merecen la lealtad colectiva y cultivar adhesiones razonadas en torno a ellos, desechando conceptos que se prestan a englobar dentro de sí concepciones antagónicas. Habría por tanto que desvelar sin ambigüedades aquello que se desea inyectar en el concepto y debatir directamente sobre ello. Considero más honesto apelar directamente a los valores con los que se quiere resignificar el término y permitir la discusión de forma más abierta, explícita y clara en torno a ellos.

De esta forma, es posible traducir las lealtades incondicionadas a la patria en compromiso con la justicia y la igualdad desde una óptica democrática y cosmopolita. Estos valores tienen suficiente fuerza para ser defendidos abiertamente, sin necesidad de envolverlos en la bandera de la identidad nacional. Son valores que pertenecen a nuestro marco de valores comunes, a nuestra cultura política compartida –al menos en el orden discursivo–, basta solo con sacarlos a la luz, defenderlos por sí mismos y convertirlos en la orientación de nuestras prácticas colectivas, desde la escuela a la vida diaria de los grupos e individuos.

La argumentación que puede darse se resume en que si deseamos una sociedad justa, solidaria e inclusiva, habremos de defender no solo la necesaria base institucional que se necesita para tal fin, sino también un fondo actitudinal de adhesión ciudadana a los valores compartidos. Como sostenían los clásicos, la república justa necesita de leyes y "costumbres". En este sentido, los programas reglados de educación son un instrumento insustituible para potenciar la conciencia cívica y desarrollar el sentido de la justicia.

¿Acaso existe –se preguntaba el Protágoras que nos presenta Platón en su diálogo– algo de lo que es necesario que participen todos los ciudadanos, como condición para que exista una ciudad? Si existe –respondía–, no es nada relacionado con saberes como la carpintería, la técnica metalúrgica o la alfarería, sino que hemos de hablar más bien de la justicia, de la sensatez, esto es, de la virtud del hombre.

Dicho más llanamente, por muy justas que sean nuestras instituciones y leyes, si no cuentan con que los ciudadanos tienen un sentido de justicia desarrollado, es difícil llegar a una sociedad justa. Combatir la discriminación que padecen las mujeres en el ámbito laboral, por poner solo un ejemplo, requiere no solo de leyes, sino de un *ethos* compartido que pugne de continuo por la igualdad efectiva.

Por tanto, lo que a mi juicio es necesario no son los elementos emocionales calientes como la patria o la identidad nacional, sino un concepto de unidad en clave republicana, esto es, unidad en torno a la profundización democrática que, más allá de las soflamas emocionales, depure de residuos oligárquicos a las instituciones del Estado.

Decía Aristóteles, que lo más importante era conciliar la educación de acuerdo con el carácter del régimen que se perseguía (Aristóteles, 2000, 1310a). Una democracia demanda individuos comprometidos con la idea de justicia, la igualdad y la democracia, y esos son los valores que sería necesario reforzar desde el ámbito escolar.

Sin embargo, aunque la escuela tiene capacidad para hacer enraizar el sentido de la justicia con el que es posible alcanzar logros comunes, no es razonable cargar toda la responsabilidad sobre las instituciones educativas. Esto sería un exigencia excesiva. Mantener un trasfondo de justicia requiere unir en el empeño al tejido social e institucional. La familia, la escuela, los medios de comunicación y las instituciones tienen tareas complementarias e insustituibles que realizar en lo que necesariamente convendría concebir como una empresa conjunta (Fernández, 2015).

Como decíamos al comienzo, un aspecto esencial de la política es la pugna por el significado de palabras. El lenguaje es uno de los campos de batalla en los que se manifiesta con mayor claridad que la pugna

terminológica, más allá de su exterioridad lingüística, encubre una contienda en torno los valores implícitos en las prácticas discursivas que es a su vez inseparable de la defensa de determinadas estructuras sociales y políticas.

Hay algo valioso en el intento de tratar de reapropiarse de símbolos y sentimientos que había sido patrimonializados. Sin embargo, he intentado mostrar que es razonable dudar de su potencial cohesionador en el presente. Es difícil proponer qué elemento o elementos servirían como factores de cohesión con capacidad para generar un proyecto de convivencia abierto, solidario, democrático, cosmopolita y no excluyente. Mi propuesta va más bien dirigida a cuestionar que tal elemento pudiera ser la resignificación de la idea de patria.

Los intentos de rescate y recarga semántica han sido cuestionados con diferentes tipos de argumentos: por un lado, porque las adherencias históricas del concepto y sus resonancias afectivas son aun muy fuertes, lo cual dificultaría su uso como elemento aglutinante dentro de un proyecto democrático inclusivo. Por otro lado, porque el término es precisamente lo que está en discusión desde los nacionalismos periféricos. La realidad plurinacional española y la existencia de patrias alternativas estables hace difícil su implantación efectiva.

Pero donde he puesto la carga argumental principal, cuestionando su posible inclusión como valor transversal de una escuela democrática, ha sido a la hora de sostener que lo patriótico inclusivo puede mutar en orgullo nacionalista potencialmente particularista y excluyente, lo que lo inhabilitaría para el abordaje de desigualdades globales acuciantes. He defendido, finalmente, la tendencia del término a demandar adhesiones emocionales incuestionables y acríticas, lo que facilita que sea patrimonializado por quienes tienen mayor capacidad mediática o poder político.

Por tanto, no creo que elementos identitarios como el patriotismo puedan servir al noble propósito de defender los servicios públicos o los intereses de los más desfavorecidos.

He propuesto a cambio centrar la atención educativa en los valores subyacentes al proyecto de resignificación: la justicia, la igualdad y la solidaridad inclusiva como valores universales.

Un proyecto de convivencia en clave republicana basado en los valores de la justicia social sustituiría el orgullo patriótico de ser parte de un colectivo, hablar una lengua o ser heredero de una historia por algo más activo y que reclama actuaciones conjuntas: la posibilidad de sentir orgullo por los logros colectivos alcanzados en la mejora de las condiciones de vida de los más desfavorecidos.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto de innovación "Precariedad, exclusión social y diversidad funcional: lógicas y efectos subjetivos del sufrimiento social contemporáneo (III)".

7. REFERENCIAS

Agamben, Giorgio (2020). La invención de una epidemia. En *Ficción de la razón*. Disponible en: https://ficciondelarazon.org/2020/02/27/giorgio-agamben-la-invencion-de-una-epidemia/. Ficción de la razón.org. Fecha de consulta: 30 de marzo de 2021.

Aristóteles. (2000). *Política*. Gredos.

Arteaga Botello, Nelson y Cardona Acuña, Luz Ángela. (2020). La significación intelectual de la pandemia de Covid-19: codificaciones sagradas y profanas. *Sociológica (México), 35*(100), 241-258.

Austin, John L. (1996). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Paidós.

Badiou, Alain (2020). On the Epidemic Situation. (A. Toscano, Trad.). En *Verso*. Disponible en: https://www.versobooks.com/blogs/4608-on-the-epidemic-situation. Fecha de consulta: 30 de marzo de 2021.

Bar-Tal, Daniel (1997). Monopolization of Patriotism. En Daniel Bar-Tal y Ervin Staub (Eds.). *Patriotism in the Lives of Individuals and Groups.* Nelson-Hall Publishers.

Barrera, Begoña (2019). *La Sección Femenina, 1934-1977*. Alianza.

Butler, Judith (1997). *Excitable speech. A Politics of the Performative*. Routledge.

Butler, Judith (2020). Capitalism Has Its Limits. En *Verso*. Disponible en: https://www.versobooks.com/blogs/4603-capitalism-has-its-limits. Fecha de consulta: 30 de marzo de 2021.

Cayuela Sánchez, Salvador (2014). *Por la grandeza de la patria. La biopolítica en la España de Franco.* Fondo de Cultura Económica.

Donoso Cortés, Juan (1946). *Obras completas* (Juan Juretschke. Ed.). La Editorial Católica. Biblioteca de autores cristianos, 2 vols., II.

Fernández Manzano, Juan Antonio (2015). Educación cívica y regeneración democrática. *Sistema 239*, 119-129.

Gamero Cabrera, Isabel G. (2017). Juegos de lenguaje sociales y palabras que dañan. Un estudio sobre la interpretación aplicada de la obra del segundo Wittgenstein. *Tópicos* 33, junio, 45-76.

Habermas, Jürgen (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Tecnos.

Han, Byung-Chul (2020). La emergencia viral y el mundo del mañana. (A. Ciria, Trad.). *El País*. 22 de marzo.

Hobsbawm, Eric (1992). *Nations and Nationalism Since 1780: Programme, Myth, Reality.* Cambridge University.

Hobsbawm, Eric J. (1990). *Nations and Nationalism Since 1780*. Cambridge University.

Jiménez Aguilar, Francisco (2017). Madrinas del franquismo. La Sección Femenina de Falange en Granada durante la Guerra Civil (1936-1939). *Revista Historia Autónoma, 11*, 199-218.

Laclau, Ernesto (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.

Lipovestky, Gilles (2020). No creo en cambios tras crisis. *El Universal*. 4 de abril.

Medina, José (2010). Wittgenstein as a Rebel. Dissidence and Contestation in Discursive Practices, *International Journal of Philosophical Studies, 18*(1), 1-29.

Medina, José (2013). *The Epistemology of Resistance*. Oxford University.

Miller, David (2016) *Strangers in our Midst*. Harvard University.

Muñoz Mendoza, Jordi (2012). *La construcción política de la identidad española: ¿del nacionalcatolicismo al patriotismo democrático?* (Colección Monografías, 279). Centro de Investigaciones Sociológicas.

Nussbaum, Martha C. (2013). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. (Joshua Cohen, Comp.). Paidós.

Payne, Stanley G. (1999). *Fascism in Spain (1923-1977)*. The University of Wisconsin.

Puelles Benítez, Manuel de (2017). *Política, legislación y educación*. UNED.

Rawls, John (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Edición a cargo de Erin Kelly. (Andrés de Francisco, Trad.). Paidós.

Rorty, Richard (1994). The Unpatriotic Academy. The New York Times, 13 de febrero. https://www.nytimes.com/1994/02/13/opinion/the-unpatriotic-academy.html

Ruiz Jiménez, Antonia M., Navarro Ardoy, Luis y Ferri Fuentevilla, Elena (2017). Patriotas sociales. La izquierda ante el nacionalismo español. *Papers. Revista De Sociología*, 102(3), 421-448. doi: http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2222

Salabert, Miguel (1988). *El exilio interior*. Anthropos.

Sanz Simón, Carlos (2020). Los enemigos de la Patria. La representación del otro durante la Guerra Civil Española en los textos escolares del fascismo italiano (1936-1943). *Historia y Memoria de la Educación*, 333-360.

Saz, Ismael (2003). *España contra España. Los nacionalismos franquistas*. Marcial Pons.

Unamuno, Miguel de (1921). Razones de patriotismo. *El mercantil valenciano*. 20 de enero.

Unamuno, Miguel de (1922). Lo que le ha sucedido a D. Ramón Del Valle Inclán en su viaje a Méjico y el ejemplo de Mazzini con respecto a Italia. *La Nación*, febrero.

Wittgenstein, Ludwig (2017). *Investigaciones filosóficas*. (Jesús Padilla Gálvez, Trad.). Trotta.

Žižek, Slavoj (2020). El Coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill que podría reinventar el comunismo. En *RT*. Disponible en: https://www.rt.com/op-ed/481831-coronavirus-kill-bill-capitalism-communism/. Fecha de consulta: 30 de marzo de 2021.

VIOLENCIA EN ESCUELAS INSERTAS EN CONTEXTOS DE COMUNIDADES MAPUCHE EN LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA, CHILE

FLAVIO MUÑOZ TRONCOSO
Universidad de Extremadura, España
Universidad Mayor, Chile

GERARDO MUÑOZ TRONCOSO
Universidad Austral de Chile

1. INTRODUCCIÓN

Una revisión teórica del concepto de violencia realizada por Galaviz-Armenta (2020), muestra que diferentes autores la definen como un constructo social que va más allá de actos individuales puramente instintivos o irracionales. Su ejercicio niega al otro como un semejante legítimo, al tiempo que propicia el sometimiento y la vulnerabilidad en contextos que enmarcan a la violencia dentro de lo socialmente aceptable. En este sentido, Galtung (2016) señala que la violencia surge como: 1) Directa, cuando presenta manifestaciones tangibles, sean físicas o verbales; 2) Estructural, cuando es parte del sistema político y económico; y 3) Cultural, cuando se ejerce a través de la religión, las leyes, el lenguaje y otros elementos de la cultura que permitan legitimar la violencia directa y la estructural.

Es así como históricamente, la violencia se ha construido como un concepto asociado a la dominación en que predominan las relaciones de poder en las interacciones sociales, (Muñoz, Becerra y Riquelme, 2017) hecho que para algunos autores permite clasificarla como violación a los derechos humanos (González y Treviño, 2019, Magendzo, 2019). En perspectiva de la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2014), la violencia es el uso intencionado de la fuerza como poder físico o de

hecho como amenaza, con la finalidad de provocar daño físico o psicológico.

En el ámbito educativo se habla de violencia escolar, concepto que según Guajardo, Toledo, Miranda y Sáez (2019) es construido desde un supuesto ontológico compartido que considera la existencia de una realidad de la violencia escolar. En dicha perspectiva, es un fenómeno compuesto por niveles discretos movilizados en una escala de inclusividad entre categorías, compuesta por relaciones jerarquizadas para los niveles escolares y no jerarquizadas en el entorno. Lo anterior, supone una estratificación ontológica compuesta en unos casos por ámbitos diferenciados y en otros autónomos.

Para Cedeño (2020), la violencia escolar es una forma de interacción entre estudiantes en que generalmente se usa la fuerza física o psicológica, sin embargo, sólo en algunas ocasiones tendría como objetivo causar daño. El autor sostiene que en otras ocasiones el agresor tendría como propósito imponerse dentro de su entorno. Siguiendo a Cedeño (2020), el uso de la violencia es una forma aprendida para la resolución no pacífica de conflictos, que tendría la posibilidad de ser erradicada por intermedio de la enseñanza y aprendizaje de mecanismos preferentemente pacíficos.

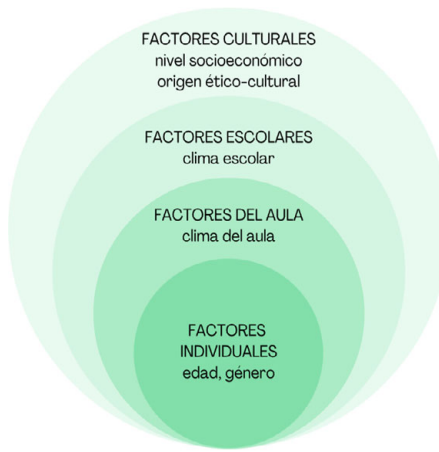
En concordancia con lo anterior, la violencia escolar ha sido reconocida en el ámbito internacional como un fenómeno grave y complejo, en tanto estrategia ilegítima de resolución de conflictos (Menesini y Salmivalli, 2017). Si bien tiene efectos negativos para todos los implicados, los síntomas y niveles de sufrimiento serán diferentes para cada individuo (Becerra, Muñoz y Riquelme 2015; Garaigordobil, 2018). La violencia escolar puede tener consecuencias perjudiciales en el desarrollo intelectual, social y emocional del niño víctima o agresor (Albaladejo, Ferrer, Reig y Fernández, 2013). Dentro de la complejidad del fenómeno se puede mencionar como ejemplo, el caso del agresor-víctima, quien al ver disminuido el poder social, físico o psicológico que inicialmente utilizó para provocar daño, se vería expuesto a ser víctima al mismo tiempo que es agresor (Cuadrado y Fernández, 2009).

Algunos estudios coinciden en que los tipos de violencia escolar que se

visualizan en la escuela son: 1) Violencia verbal; 2) Violencia física; 3) Violencia de exclusión social; 4) Violencia por medios tecnológicos; y 5) Violencia de profesor a estudiante (Muñoz, et al., 2017; D. Álvarez, Dobarro, L. Álvarez, Núñez y Rodríguez, 2014). Si bien, algunas de estas formas de manifestación de violencia pueden presentar mayor prevalencia que otras, la ocurrencia de cualquiera de ellas constituye una amenaza para la sana convivencia en la escuela. Esto, producto de los efectos psicosociales negativos que origina en los estudiantes (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Albaladejo, 2011; Sánchez y Cerezo, 2011) y por estar vinculada perjudicialmente con los resultados de aprendizajes (Murillo, 2011).

Las investigaciones de López, Ascorra, Bilbao y Carrasco (2019), refieren que la cognición social no permite explicar el fenómeno de la violencia escolar en su totalidad. Por lo anterior, sostienen que las habilidades de cognición social median la relación entre variables macroestructurales (nivel socioeconómico) y variables microestructurales (clima de aula) sobre la violencia escolar. Siguiendo a López et al., (2019), se considera relevante el modelo propuesto (figura 1) que expone los factores y la organización de éstos para el estudio de la violencia escolar.

FIGURA 1. *Modelo social para el estudio de la violencia escolar*



Fuente: López, Ascorra, Bilbao y Carrasco (2019)

En el contexto de la presente investigación, es relevante considerar los factores individuales y culturales para abordar la violencia escolar, siendo un hecho relevante que en Chile la escolarización del pueblo mapuche ha tenido como propósito la sumisión al Estado chileno. Al respecto, el estudio desarrollado por Muñoz y Quintriqueo (2019), precisa que en el marco de la Guerra de Pacificación de La Araucanía, la escolarización fue empleada como un dispositivo de poder que, junto a la evangelización, tuvo como fin dar estabilidad a los nuevos centros urbanos fundados en los territorios invadidos por el Ejército chileno. Así, mediante la educación escolar se construyó la colonialidad del ser, del saber, del poder y del hacer en territorio mapuche, estableciendo la idea de supremacía intelectual, política y militar de Chile como sociedad y Estado hegemónico (Mansilla, Llancavil, Mieres y Montanares, 2016).

Con el propósito de ejercer la dominación del Estado, el currículum escolar diseñado e implementado en escuelas insertas en contexto de comunidades mapuche, fue diseñado exclusivamente desde marcos epistémicos europeo-occidentales (Quintriqueo y Torres, 2012). Además, fue un currículum reducido respecto de las demás escuelas del país, centrándose en la enseñanza del monolingüismo castellano, la enseñanza rudimentaria de las primeras letras (lectoescritura y operaciones matemáticas básicas), la historia nacional chilena, el sentimiento de pertenencia al Estado y la fe cristiana (Muñoz et. al, 2019). Así, se proyectó al mapuche desde la inclusión social básica como chilenos empobrecidos, pertenecientes a la clase obrera-campesina y principalmente, como sujetos enajenados de su propia cultura (Bengoa, 2009; Quintriqueo, 2010). De esta manera se configuró la escolarización como espacio de violencia sistemática hacia el mapuche y la escuela como eje de las violencias estructurales ejercidas por el Estado chileno, relevando hasta la actualidad su rol colonizador por sobre la función educativa y del desarrollo intelectual del estudiante mapuche (Muñoz, 2021; Muñoz, Rabanal, Contreras y Lara, 2021).

2. OBJETIVO

En función de lo hasta aquí expuesto, el objetivo del estudio es, conocer la percepción del profesorado respecto a la violencia vivida por estudiantes mapuche en su proceso de escolarización, en escuelas insertas en contexto de comunidades indígenas.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada es la investigación educativa cualitativa, por cuanto busca conocer, describir y comprender fenómenos educativos desde la narrativa de los participantes, con el propósito de aportar nuevos conocimientos para avanzar en la mejora de éstos (Bisquerra, 2014). Se considera como enfoque la investigación indígena, la cual busca que el ejercicio indagatorio y la construcción de conocimientos sobre 'lo indígena' sea desarrollado de manera participativa, contextual, ética y respetuosa, que abandone las prácticas extractivistas y racistas que ha tenido la investigación científica, producto de su raíz colonial (Archibald, Lee-Morgan y De Santolo, 2019; Denzin y Salvo, 2020; Smith, 2016).

El contexto de estudio lo constituyen 3 escuelas insertas en contexto de comunidades mapuche rurales de la región de La Araucanía, ubicada en el sur de Chile. Los participantes del estudio fueron profesores de las escuelas que componen el contexto de estudio, seleccionados mediante un muestreo intencionado no probabilístico, según criterio de accesibilidad (Flick, 2015). La recolección de información fue la entrevista semiestructurada, que constó de un guion abierto de preguntas respecto del objeto de estudio (Kvale, 2011). En el marco del presente estudio, el uso de la entrevista semiestructurada favoreció el desarrollo de un diálogo abierto y pertinente con los participantes del estudio, abordando la totalidad de las temáticas sin importar el orden en que éstas emergen con naturalidad en la conversación. La entrevista abordó como temáticas principales: 1) La violencia institucionalizada en el medio escolar; 2) El recorrido de violencia experienciado por el niño mapuche; 3) Tipos de interacción entre estudiantes mapuche y no mapuche; y 4) Reacciones frente a la violencia experienciada por estudiantes

mapuche. Debido a la situación de pandemia, las entrevistas fueron concertadas y realizadas por intermedio de videoconferencia desde la aplicación Zoom, lo que permitió el registro del video y audio de las sesiones. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 40 minutos.

El análisis de la información recabada fue realizado mediante la aplicación de la teoría fundamentada, con el fin de construir una conceptualización y categorización sobre la percepción de la violencia escolar en territorio mapuche, desde la realidad observada (Strauss y Corbin, 2002). Desde un enfoque descolonial de la teoría fundamentada, los análisis propician el reconocimiento del valor, vigencia y representatividad de la episteme indígena, para romper la hegemonía del método científico en los procesos de construcción del conocimiento (Bainbridge, McCalman, Redman-MacLaren y Whiteside, 2019).

El proceso de codificación de la información fue desarrollado en el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 8, que según Ballesteros (2014), se trata de un software que facilita el trabajo de la investigación cualitativa en cuanto a la organización de los códigos, categorías redes y datos. Las secciones analizadas son identificadas con un código que resguarda el anonimato de los participantes. Por ejemplo, en el código (U1, 2:3), U1 corresponde al número de unidad hermenéutica, el 2 indica el número de documento primario, separado por dos puntos del 3, que corresponde al número de codificación de la sección identificada.

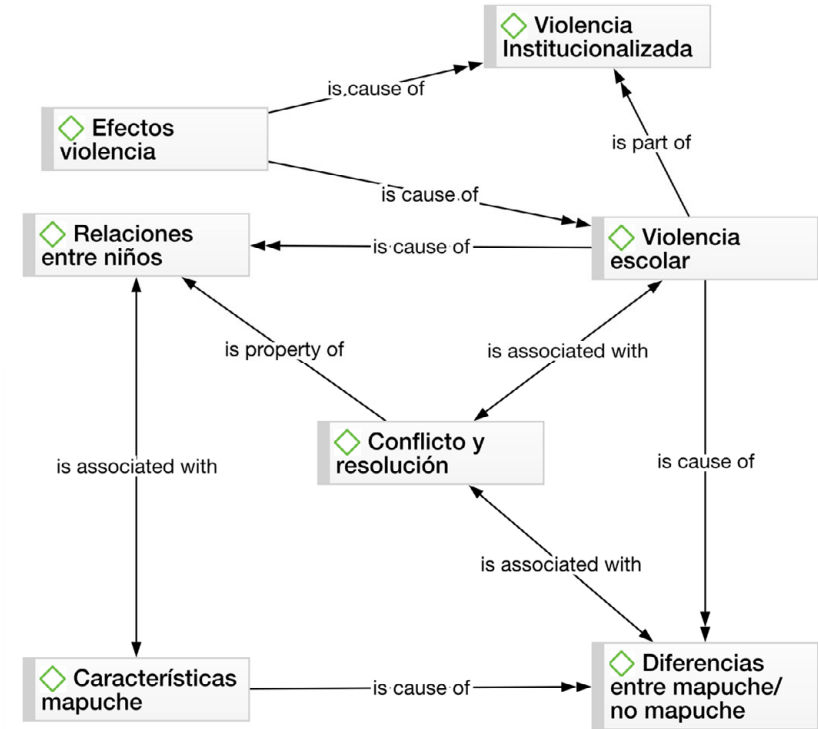
En cuanto al resguardo ético de la investigación, en la implementación del estudio se cumplieron los estándares consignados en la declaración de Singapur (2010) sobre la integridad en la investigación.

4. RESULTADOS

La red (figura 2) muestra siete códigos que surgieron del análisis de las entrevistas, que son presentados y analizados en función de su frecuencia y densidad. Se aprecia que la violencia escolar es parte de la violencia institucionalizada, relacionándose con los efectos de la violencia, con los conflictos y su resolución, con la relación entre los niños y con

las diferencias encontradas en la interacción del estudiante mapuche y el no mapuche.

FIGURA 1. *Percepciones sobre la violencia en escuelas en contexto mapuche*



Fuente: Elaboración propia

Se observa que la violencia escolar es parte de la violencia institucionalizada y que ambas afectan a quienes la sufren. De este modo, por las características de la violencia escolar en contexto de escuelas insertas en comunidades mapuche, la violencia institucionalizada afecta indirectamente la forma en que los niños se relacionan, los tipos de conflictos que surgen y cómo los resuelven. Además, incide en las diferencias en cómo interactúa un niño mapuche respecto a un no mapuche, lo que está dado por las características de la personalidad del niño indígena.

Con la finalidad de profundizar en las relaciones establecidas en la red, se presenta la tabla 2 respecto de las frecuencias de los códigos, que corresponde a la cantidad de veces que éstos son referidos en la

documentación primaria de la unidad hermenéutica. Luego la densidad, que refiere a la cantidad de veces que un código está vinculado con otro.

***TABLA 1**. Relación de frecuencia y densidad de los códigos abiertos de la unidad hermenéutica.*

Código	Frecuencia	%	Acumulado
Violencia institucionalizada	40	29,6	29,6
Violencia escolar	26	19,3	48,9
Características del mapuche	21	15,6	64,4
Conflicto y resolución	19	14,1	78,5
Diferencia interacciones mapuche/no mapuche	15	11,1	89,6
Relaciones entre niños	10	7,4	97,0
Efecto violencia	4	3,0	100,0
Total	135	100,0	

Fuente: elaboración propia

La red conceptual contempla 135 frecuencias agrupadas en siete códigos abiertos: violencia institucionalizada con 40 frecuencias identificadas en la unidad hermenéutica, que representan un 29,6% del total. Luego la violencia escolar muestra 26 recurrencias, que equivalen al 19,3% del total. Así, en la lógica de que las características de la violencia escolar la hacen parte de la violencia institucionalizada, se observa que la violencia en sí permea gran parte de los procesos de la convivencia dentro de la escuela.

El código características del mapuche tiene una frecuencia de 21 apariciones, es decir, el 15,6% del total, lo que resulta relevante al considerar que incide en la relación entre los niños. A su vez condicionaría los tipos de conflicto y su resolución, código que se identifica con 19 frecuencias y un 14,1% del total. El código diferencias interacciones mapuche/no mapuche tiene 15 recurrencias, equivalentes al 11,1% del total y se relaciona con conflicto y resolución, violencia escolar y características del mapuche. El código relación entre niños, presenta 10 apariciones que representan el 4,7% del total. La menor medida con 4 recurrencias observadas y 3% del total, lo registra el código efecto violencia.

La violencia institucionalizada se evidencia en las dinámicas de escolarización en centros educativos en contextos de comunidades mapuche, que han estado marcadas por un proceso histórico sistémico y sistemático de colonización del indígena. Así, en el espacio escolar el estudiante mapuche ha sido privado de las prácticas propias de su cultura tales como su lengua materna, hecho que se puede constatar en el siguiente registro:

> "Es que la educación yo creo que generó eso en los papás de ellos, entonces los papás estimulan lo otro, estimulan que ellos ojalá hablen lo menos posible en el colegio, que les enseñen otras cosas. Que ellos no hablen en sus casas, para que no se queden atrás, que esto no les dificulte su rendimiento escolar" (U1, 1:31).

Se puede evidenciar que por generaciones se ha subvalorado el uso del mapudungun en contextos escolares que, aun siendo la lengua materna de los estudiantes, su práctica es desincentivada por los propios padres, a fin de que reciban el conocimiento occidental, que sí sería importante.

> "Porque un niño que viene de una lengua materna, hablante del mapudungun, en lenguaje en los primeros ciclos va a dar bote. Entonces lo que hace el sistema es nivelarlos para que tengan un desarrollo normal dentro de la educación formal, eso es lo que hace el sistema" (U1, 1:42)".

Aquí se reafirma que, desde la institución educativa se impone el uso de la lengua oficial del Estado chileno. Esto invalida el capital cultural familiar al punto de considerar la necesidad de nivelar a los estudiantes para así alcanzar un desarrollo normal para el sistema educativo.

La violencia escolar, que puede presentar variadas formas de manifestación, es principalmente verbal en contextos de escuelas insertas en comunidades mapuche y especialmente, cuando es perpetrada hacia el niño indígena. La violencia escolar, que es parte de la violencia institucionalizada se manifiesta desde los estereotipos y los estigmas transmitidos por décadas de dominación por parte del Estado chileno hacia el pueblo mapuche.

> "[…] El prejuicio muy marcado del indio, hay una constante de incluso ellos siendo mapuches de decirse despectivamente indio […] Había un

> niño que era más moreno que el resto y por lo tanto automáticamente le decían pidén. El pidén es un pájaro que en sí es negro" (U1, 2:21)
>
> "Por ejemplo: éste es más porfiado que mapuche curado o, este cabeza de neumático, pero siempre enfocado a que el mapuche no entiende o le cuesta entender" (U1, 3:29)".

De las citas, es posible constatar que no se reconoce al mapuche como perteneciente a un pueblo originario, sino que se hace referencia al indio, situación que ocurriría incluso entre los mapuche. Otros hechos de violencia verbal tienen relación con el color de la piel que por característica de la etnia, es esencialmente morena, lo que llevaría al uso recurrente de apodos que refieren al 'ser negro'. Asimismo, se observa el estigma de la dificultad para aprender, legado de la violencia institucionalizada y como ya se explicó, producto de la negación del uso de su lengua materna. Esto último genera dificultades en el aprendizaje, especialmente durante los primeros años de educación formal.

Las características del mapuche están relacionadas con aquellos aspectos propios de la personalidad de los niños pertenecientes a dicho pueblo originario, que estarían marcadas por la relación hegemónica entre las comunidades y el Estado colonizador. Al respecto un testimonio señala:

> "Los niños no hablan, no participan mucho de las clases […] Dentro de la cultura mapuche uno de los componentes principales de la educación familiar es el respeto, no a los mayores necesariamente, sino el respeto a la persona, al ser humano" (U1, 2:34)".
>
> "El alumno mapuche es mucho más sereno, más tranquilo en sus reacciones. El alumno mapuche es calmado, de pocas palabras, […] busca menos las instancias de reclamo cuando algo sucede" (U1; 3:21)".

Existe coincidencia en las características generales que se aprecian de la personalidad y comportamiento de los estudiantes mapuche. Se describen como de serenidad, de calma e incluso de poca participación, lo que se explicaría por la educación familiar centrada en el respeto hacia los demás. No obstante, el hecho de evitar expresar su malestar o reclamar frente a situaciones que los afectan en el medio escolar, refleja el aprendizaje del sometimiento producto de la histórica relación de subalternización ejercida desde la sociedad hegemónica.

Conflicto y resolución aborda las interacciones que se producen entre estudiantes cuando hay puntos de desacuerdo en la convivencia y cuáles son las formas que se adoptan para resolver las confrontaciones. Al respecto un testimonio refiere:

> "En general el niño mapuche no es conflictivo. Hay una tendencia a solucionar las cosas desde el diálogo. El conflicto se soluciona desde el diálogo y hay una tendencia a buscar la mediación de un profesor. Intentan muchas veces solucionar el problema y si no pueden entre ellos, llegan de alguna u otra manera a la mediación" (U1, 2:6)".

En el relato se puede apreciar coherencia respecto a las apreciaciones anteriores sobre las características del mapuche. Se refiere al estudiante como no conflictivo, con tendencia a una resolución pacífica del conflicto, al punto de buscar ayuda por parte de los profesores como mediadores. No obstante, el siguiente testimonio muestra otras formas de resolución de conflicto cuando participa un estudiante no mapuche, o un niño mapuche que se desenvuelve en contextos urbanos fuera del espacio escolar:

> "Él, no llevaba una vida rural, tenía una vida netamente centrada en lo urbano […] Si no hacías lo que él quería, él ejercía un matonaje hacia sus compañeros" (U1, 2:11)".

La cita permite reforzar lo expuesto sobre las características del estudiante mapuche, así como también las formas en que éste aborda los conflictos. Lo anterior, porque el testimonio refiere a experiencias distintas de resolución de conflictos, que son protagonizadas por estudiantes que no son mapuche y/o viven en la ciudad sin ser parte de la vida en comunidades mapuche.

Diferencias interacciones mapuche / no mapuche, explora las características que predominan en las relaciones entre estudiantes mapuche y no mapuche, lo que se vincula con los códigos violencia escolar, conflictos y resolución y, características del mapuche. Los siguientes relatos aportan a indagar lo señalado:

> "Se nota la diferencia porque el que viene de afuera, habla más, conversa más, echa la talla, hace más desorden, a diferencia del niño de la comunidad. Generan conflicto porque muchos niños después imitan lo que son las conductas de los chicos urbanos, que son propias de la

> cultura urbana. El lenguaje es diferente, la forma de referirse a un profesor o a un compañero es diferente, el trato. A veces las reacciones de estos niños son más violentas que las reacciones de los chicos que pertenecen a comunidades" (U1, 1:12)".

Se devela una notoria diferencia en las interacciones cuando participan niños no mapuche. En contraste con la personalidad de los niños mapuche, los estudiantes que vienen de los espacios urbanos, en términos generales tendrían habilidades comunicativas más expresivas en su interacción con los compañeros y profesores. Asimismo, contribuirían negativamente a la convivencia escolar, dado que sus formas de resolución de conflictos incorporan el uso de violencia.

Las relaciones entre niños, hace referencia a las interacciones en general entre todos los compañeros, sin enfatizar en los casos aislados revisados. Se vincula estrechamente con las características del mapuche y es producto del conflicto y su resolución. Esto permitiría afirmar que también es resultado de la educación familiar y refleja las relaciones dentro de las comunidades mapuche, según se puede apreciar en el siguiente relato:

> "No hay mayores conflictos, los estudiantes son muy afables entre ellos. Pertenecen a comunidades muy cercanas entre ellos y también a que independiente de ser distintas comunidades, comparten un tronco parental común" (U1, 2:4)".

En este sentido, las relaciones entre los estudiantes mapuche estarían influenciadas por el aprendizaje de comportamientos fundamentados en las experiencias de relación social y prácticas socioculturales, que se dan en el interior de las comunidades mapuche. Es decir, producto de una educación familiar que se sustenta en contenidos educativos construidos individual y colectivamente por los miembros de las familias y de las comunidades.

Los efectos de la violencia representan el código con menor frecuencia, lo que se explicaría porque el presente estudio toma la perspectiva de los profesores y no de los propios niños. Además, se debe considerar que se trata de estudiantes descritos como poco participativos, de pocas palabras y con tendencia a no reclamar, lo que explicaría que no se

reporten manifestaciones verbales respecto a los efectos negativos de la violencia. Un relato refiere:

> "Era una estudiante que llegó de un colegio urbano […] Reaccionó tanto, le gritó tantas tonteras, que la niña se cohibió y eso que estamos hablando de una niña que representa cierto grado de liderazgo dentro de un grupito de pares. Es como que las palabras la atormentaron y le dolió, eso le dolió" (U1, 1:26)".

Se puede apreciar que, en una situación de agresión verbal el estudiante mapuche toma una actitud que es coherente con las características de personalidad descritas previamente. No existe una confrontación con el individuo agresor. Es importante resaltar que la etnia mapuche, en tanto grupo minorizado involuntariamente, fue incorporada a la sociedad nacional por intermedio de la violencia, es decir, conquista, colonización y dominación militar. Así, la actitud pasiva de un estudiante mapuche violentado se podría explicar por las conductas históricas de abuso que han sufrido sus comunidades, de parte del grupo mayorizado.

5. DISCUSIÓN

En el estudio se ha constatado que, en concordancia con los postulados de Galtung (2016), la violencia escolar que sufren los estudiantes mapuches se enmarca en el nivel de las violencias estructurales. Esto, ya que si bien en general no es una violencia física ejercida por los profesores como la detallan autores como Muñoz y Quintriqueo (2019) y Quintriqueo (2010), su presencia en el medio escolar es en una dimensión simbólica. Así, estaría arraigada en la matriz colonialista y monocultural eurocéntrica, producto de ser empleada como dispositivo de poder para la subalternización del mapuche por parte del Estado chileno (Nahuelpán, Antimil y Leheman, 2019). Esto se constata en la imposición del castellano como lengua oficial del Estado y lengua vehicular en los procesos de enseñanza escolar, lo que implica la negación del valor y la exclusión de la lengua mapuzugun (lengua mapuche), los conocimientos propios y de la episteme indígena de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con lo anterior, la escuela en territorio mapuche prescinde de su rol asociado al desarrollo del potencial intelectual de los niños, impulsando la continuidad de los procesos de asimilación y

deculturación de los estudiantes en tanto sujeto indígena (Muñoz, 2016). Así, la subvaloración del capital cultural familiar que traen consigo los niños al momento de ingresar al sistema escolar, conlleva consecuencias emocionales y cognitivas que afectan directa y negativamente en el logro de los resultados de aprendizaje curricular.

En el marco del estudio se constató que, desde la perspectiva de los profesores, la resolución de conflictos en el medio escolar es principalmente pacífica, práctica que estaría determinada por las características de la personalidad de los estudiantes mapuche. Lo que se debe a una tendencia a evitar los conflictos, ya que existe una mayoría de estudiantes que, aun percibiendo hechos de violencia verbal asociados a la discriminación explícita o implícita en la escuela, optan por ignorarlos. La situación antes descrita se relaciona por una parte con el componente educativo mapuche sobre la formación valórica. Al respecto, Quilaqueo y Quintriqueo (2017) y Quintriqueo et al., (2012), precisan la existencia de un conjunto de principios educativos que están a la base de la formación de las personas en el medio familiar y comunitario, en los que se otorga sentido de valor a una conducta íntegra y respetuosa hacia las demás personas. Además, se releva la existencia de un conjunto de antivalores y modelos de personas no deseables de formar, los que están marcados por el componente de violencia en la interacción con las demás personas (Muñoz, 2011). Por otra parte, se relaciona con la historia de violencia estructural y colonialismo experienciada por las familias mapuche, donde se asume que el sujeto no mapuche está en una posición de poder (Galtung, 2016; Muñoz, 2021; Muñoz et al., 2021).

Finalmente, el estudio develó componentes de asimilación cultural de los estudiantes mapuche quienes, desde la perspectiva de los participantes del estudio, imitan las formas de comunicación de los estudiantes mapuche y no mapuche provenientes de escuelas urbanas. Este hecho expone los efectos de las políticas asimilacionistas ejercidas por el Estado, en las que se ha formado la idea de superioridad de lo europeo occidental por sobre lo indígena y de lo urbano respecto de lo rural (Bengoa, 2009; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Así, los estudiantes mapuche avanzan en un proceso de deculturación y apropiación del sentido de pertenencia al Estado y del abandono de su pertenencia

indígena, lo que está graficado en el uso intencionado que realizan del concepto 'indio' como ofensa para referirse a otros estudiantes mapuche que a su juicio, mantienen patrones culturales propios. Esto releva el rol de los sujetos colonizados como ejecutores de la colonización, quienes, al ser personas indígenas enajenadas de su cultura, impulsan desde el interior de las propias familias y comunidades indígenas la asimilación al Estado nacional, sus modos de vida y desarrollo (Quintriqueo, 2010).

6. CONCLUSIONES

La investigación cumplió el objetivo de conocer la percepción del profesorado respecto a la violencia vivida por estudiantes mapuche en su proceso de escolarización, en escuelas insertas en contexto de comunidades indígenas. El estudio evidenció que la escuela en dicho contexto es percibida como un espacio de violencia institucionalizada, teniendo a la base el carácter histórico colonial y eurocéntrico de la institución escolar, dado en una relación hegemónica que impide procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales.

El estudiante mapuche ingresa a un sistema escolar que tensiona a priori su participación y desarrollo en igualdad de condiciones frente al estudiante no mapuche, producto de las desventajas para el aprendizaje en su condición de sujeto indígena. Lo que estaría propiciado por un pasado y presente marcado por relaciones asimétricas y de dominación en un entorno de racismo y discriminación explícita e implícita. Lo anterior, además de influir en los procesos iniciales de aprendizaje escolar del estudiante mapuche, podría afectar negativamente la prosecución de estudios en educación secundaria y/o universitaria.

La información obtenida en el presente estudio es relevante y potencialmente útil para ampliar la investigación en otras escuelas, que se encuentren en zonas rurales de La Araucanía, Chile, inmersas en la realidad de comunidades mapuche. No obstante, futuros estudios debiesen explorar la percepción que los propios niños de escuelas en contexto de comunidades indígenas tienen respecto de la violencia en el medio escolar.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecimientos al Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad de Extremadura (España) y al Proyecto del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) Iniciación Nº 11191041 "Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial".

8. REFERENCIAS

Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante, España]. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf

Albaladejo, N., Ferrer, R., Reig, A. y Fernández, D. (2013). ¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología, 29*(3), 1060-1069. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431

Álvarez, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J. C., y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1, 17*(2). http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11494/11432

Archibald, J., Lee-Morgan, J. y De Santolo, J. (2019). *Decolonizing Research. Indigenous Storywork as Methodology*. ZED Books, United Kingdom.

Bainbridge, R., McCalman, J., Redman-MacLaren, M. y Whiteside, M. (2019). Grounded theory as systems science: working with indigenous nations for social justice. In *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (pp. 611-629). SAGE Publications Ltd, https://www.doi.org/10.4135/9781526485656

Ballesteros, D. [Coord.] (2014), *Taller de investigación cualitativa*. [UNED].

Becerra, S., Muñoz, F., y Riquelme, E. (2015). School violence and school coexistence management: unresolved challenges. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 190, 156–163. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.030

Bengoa, J. (2009). ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? *Cuadernos de antropología social,* (29), 07-22. https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913914001.pdf

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla

Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia Escolar entre Adolescentes y sus Implicaciones en el Ajuste Psicosocial: Un Estudio Longitudinal. *Revista Psicodidáctica, 15* (1) 21-24. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512968002

Carrero, V., Soriano, E. y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada, Grounded Theory: El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual.* Centro de Investigaciones Sociológicas.

Cedeño, W. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad, 12*(5), 470-478. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500470

Cuadrado, I. y Fernández, I. (2009). ¿Son el sexo y el nivel educativo valores predictivos para el comportamiento de maltrato de las víctimas-agresivas? *Bordón. Revista de Pedagogía, 61*(2), 59-75. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28723/15340

Denzin, N. y Salvo, J. (2020). *New Directions in Theorizing Qualitative Research. Indigenous Research.* Myers Education Press.

Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*.: Morata.

Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT, 2016). *Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación. CONICYT Chile.* https://bit.ly/3cIgwRw

Galaviz-Armenta, T. (2020). Enfoques disciplinarios e interdisciplinarios para el análisis y definición de la violencia. *ÁNFORA, 28*(50), 161-182. https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.656

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. En Gobierno de España, *Cuadernos de Estrategia 183. Política y violencia: Comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva* (pp. 147-168). Ministerio de Defensa. http://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf

Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y cyberbullying: Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. UOC

González, M. y Treviño, D. (2019). Violencia escolar en bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria, 31*(1), 123-147. DOI: http://dx.doi.org/10.14201/teri.19616

Guajardo, G., Toledo, M, Miranda, C. y Sáez, C. (2019). El uso de las definiciones de violencia escolar como un problema teórico. *Cinta de Moebio*, (65), 145-158. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2019000200145

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata

López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., y Carrasco, C. (2019). De la violencia a la convivencia escolar: Una década de investigación. En Ascorra, P. y López V. (Eds.), *Una década de investigación en convivencia escolar* (pp. 15-50). Ediciones Universitarias de Valparaíso, PUCV.

Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia), vol. 39*(1), 377-391. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022

Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. y Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa, 42*(1), 213-228. https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562

Menesini, E. y Salmivalli, CH. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*(1), 240-253. https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740

Muñoz, F., Becerra, S., y Riquelme, E. (2017). Elaboración y Validación Psicométrica del Cuestionario de Convivencia Escolar Para la No Violencia (CENVI). *Estudios pedagógicos (Valdivia), 43*(3), 205-223. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300012

Muñoz Troncoso, Gerardo. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 47*(1), 391-407. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391

Muñoz, G. (2016). *Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/record/176053

Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019), Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: Implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756

Muñoz, G., Rabanal, D., Contreras, M. y Lara, J. (2021). Violencias estructurales: una mirada al contexto nacional chileno. En I. Oliva et al. (Ed.), *Entramados Educativos: tejiendo miradas desde el Sur-Austral* (pp. 39-50). Ediciones Kultrún.

Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación,* (55), 49-83. https://doi.org/10.35362/rie550525

Nahuelpán, H., Antimil, J. y Lehman, K. (2019). Mapuchezugun Ka Mapuche Kimün: Confronting Colonization in Chile (Nineteen and Twentieth centuries). En McKinley, E. and Smith, L. (Eds.) *Handbook of Indigenous Education* (pp. 63-83). Springer Nature Singapore.

OMS (2014). *La prevención de la violencia: evaluación de los resultados de programas de educación para padres*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. https://bit.ly/3zrkEz1

Perelló, S. (2009). *Metodología de la investigación social*. Editorial Dykinson.

Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco.

Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un Modelo Curricular Monocultural en Contexto Mapuche*. LOM Ediciones.

Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012) Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14*(1) 16-33. https://www.redalyc.org/pdf/155/15523175002.pdf

Sánchez, C., y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en Bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22*(2), 137-149. https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.62

Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.

«ESCAPE ROOM EDUCACIONAL» EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTLADOS

FRANCISCO SÁNCHEZ-CUBO
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo uno de los más importantes en cualquier país moderno. En este sentido, y como consecuencia de los cambios sociodemográficos y políticos acontecidos en las últimas décadas, los sistemas educativos han sufrido numerosos intentos de adaptación. Entre ellos, a principios del presente siglo destacó el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Así, su aplicación y uso fue especialmente extensivo, dejando como resultado principal la normalización del uso de herramientas conocidas como «Campus Virtual» (Mondéjar-Jiménez et al., 2007) en todos los niveles educativos.

En la actualidad, el uso de dichas herramientas se encuentra ampliamente adoptado y normalizado. Esto, unido a la creciente sobreestimulación a la que la población se encuentra sometida constantemente a través de múltiples medios, y el consiguiente descenso en la capacidad de atención prolongada (Robson, G.J., 2017), provoca la necesidad de adoptar nuevas metodologías docentes.

Considerando lo anterior, en los últimos años la gamificación de las aulas ha surgido como la nueva tendencia a seguir en todos los niveles educativos. Concretamente, este término se define como «la utilización de elementos significativos del juego (digitales o analógicos) en un contexto no lúdico como es la enseñanza universitaria» (García-Tudela et al., 2020a). A priori, esta metodología, o conjunto de técnicas docentes, es susceptible de aplicación en prácticamente la totalidad de las

asignaturas, sea cual sea su dificultad o área de conocimiento. No obstante, depende sobremanera la técnica empleada. Entre el amplio abanico de técnicas se encuentran algunas muy comunes como el uso de aplicaciones digitales como «Kahoot» (Arias-Trujillo y Porras, 2019) o el método «Jigsaw» (Vargas-Vargas et al., 2011).

Así, el caso de estudio analizado en este trabajo hace uso de una de las técnicas más llamativas pelro menos aplicadas: el «Escape Room educacional». En síntesis, los «Escape Room» se definen como «Juegos de acción en vivo, por equipos, donde los jugadores descubren pistas, solucionan puzzles y completan tareas en una o varias habitaciones para lograr un fin específico (generalmente escapar de una habitación) en un tiempo limitado» (Nicholson, 2015). Su aplicación es sencilla y bien acogida por los estudiantes, en base a estudios previos (Connelly et al., 2018; Guckian et al., 2020), si bien la tarea docente previa a la implantación del juego es muy elevada. Este factor provoca que su aplicación no se encuentre tan extendida como las técnicas enumeradas previamente.

Con todo, a fin de conocer el grado de implementación en los diferentes niveles educativos se ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de la literatura existente. Para ello se han empleado cuatro ecuaciones de búsqueda [1-4] en las bases de datos científicas Web of Science y Scopus (08/05/2021), diferenciando entre general [1-2] y específicas para el nivel educativo universitario [3-4], foco de estudio del presente trabajo.

"Escape Room" AND "Education"* (1)

"Escape Room" AND "Gamif"* (2)

"Escape Room" AND "Education" AND "Universit*"* (3)

"Escape Room" AND "Gamif" AND "Universit*"* (4)

De una parte, la búsqueda general, una vez eliminados los resultados incompletos, duplicados y en un idioma distinto del inglés, francés o español, se obtuvieron 219 registros. De entre ellos, 52 se centran exclusivamente en el ámbito universitario, siendo solamente accesibles 33 de ellos, los cuales se analizan a lo largo de este documento. Sin embargo, más interesante aún son las fechas de publicación. A nivel

general, en 2016 tan solo se publicaron dos artículos y una conferencia relacionados, mientras que en 2017 apenas tres artículos y cinco conferencias fueron presentados. Los años consecutivos el incremento ha sido exponencial, siendo 20 publicaciones en 2018, 60 en 2019, 87 en 2020 y 38 hasta abril de 2021. Así, cabe resaltar que estas cifras incluyen un volumen significativo de conferencias respecto al de artículos de investigación.

Por otra parte, respecto a la aplicación de la técnica de «Escape Room educacional» en el ámbito universitario, los 33 artículos accesibles muestran un factor común: han sido comúnmente aplicados en grados universitarios -y asignaturas de estos grados- con un componente práctico importante. Ejemplo de ello son las experiencias en enfermería (Gómez-Urquiza et al., 2019), medicina (Zhang et al., 2019) o similares (Rosenkrantz, 2019). En el ámbito de las Ciencias Sociales, lamentablemente, las experiencias son escasas, centradas principalmente en los grados en Educación (García-Tudela et al., 2020b).

Por todo ello, el «Escape Room educacional» sobre el que versa este trabajo es novedoso. De una parte, ha sido diseñado para ser aplicado en diferentes grados de las ramas de Ciencias Sociales y Artes y Humanidades, pues el objetivo es su aplicación en las asignaturas de introducción a la estadística, desvinculándose por tanto de la naturaleza del grado en concreto. De otra parte, las pruebas guardas una relación directa y estrictamente dependiente con el temario de la asignatura, siendo homogéneas en su formato. Finalmente, mediante el uso de las TIC - «Campus Virtual» - se elimina un factor limitante clave, tal y como es la financiación de la actividad, y se permite la simultaneidad de la actividad entre varios grupos respetando los protocolos de distancia social impuestos por la pandemia COVID-19.

Más concretamente, para lograr los puntos anteriores se precisa un diseño compacto de juego, que permita ejecutar todo ello al mismo tiempo. Para ello, la temática escogida versa sobre la contrastación de noticias falsas. Los estudiantes debían, en grupos de seis y utilizando el temario de la asignatura, desvelar si las noticias que les habían sido entregadas en un periódico falso - físico - eran reales. La solución numérica de cada ejercicio era la llave de la siguiente. Siguiendo a

Nicholson (2015), la estructura escogida es piramidal, si bien es necesario desbloquear una primera pista para acceder a las pruebas que forman la base de la «pirámide». Al realizar la actividad al unísono, los grupos pueden ser ordenados según el tiempo de finalización y los recursos humanos necesarios se reducen enormemente.

2. OBJETIVOS

La preparación y ejecución del «Escape Room educacional» tiene objetivos diversos pero coincidentes tanto desde el punto de vista docente como del alumnado. Si bien la carga de una correcta ejecución es soportada por el equipo docente, los estudiantes se benefician indudablemente de la consecución de los objetivos. Por tanto, los objetivos principales a lograr en el desarrollo del juego son:

- Lograr que los estudiantes se interesen por la asignatura, dada la dificultad que suele presentar entre los alumnos de Ciencias Sociales y Artes y Humanidades (Bayot-Mestre et al., 2005). Aumentar dicho interés se antoja esencial para una mayor comprensión de los conceptos y, por tanto, un mejor desempeño de los estudiantes en las pruebas de evaluación de la asignatura.

- Transmitir la utilidad de los contenidos que forman parte del temario de la asignatura mediante su aplicación al mundo real. Una mayor percepción de su utilidad habrá de favorecer la consecución del objetivo anterior.

- Favorecer la retención de los conocimientos vía la aplicación práctica de los conceptos estudiados en casos de estudio ficticios que bien podrían ser reales.

No obstante, los objetivos de este estudio son diferentes, pues el análisis de los resultados en la calificación de los alumnos es difícil, dada la anonimización de los cuestionarios. Por ello, los objetivos de este trabajo se centran en evaluar tanto el desarrollo del propio juego como las percepciones de los participantes. En consecuencia, los objetivos del análisis son:

– Conocer el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a la inclusión de esta técnica de gamificación en el desarrollo de la asignatura, así como de su desarrollo y organización.

– Averiguar áreas de mejora para futuros cursos académicos en los que se realice la misma actividad.

– Establecer, mediante el análisis factorial por componentes principales, qué variables influyen conjuntamente en un determinado aspecto del juego. Ello habrá de lograrse, si procede. la reducción de dimensiones que genera la metodología propuesta.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el análisis del «Escape Room educacional», lo habitual en la literatura académica es el análisis descriptivo de una encuesta ad hoc cumplimentada a la finalización de la actividad (Moore y Campbell, 2019; Sánchez-Martín et al., 2020; Baker et al., 2020). Algunos estudios, además, llevan a cabo tests antes y después de la actividad, y realizan en base a esos datos un análisis comparativo de medias (Baker et al., 2020; Liu et al., 2020; Sánchez-Martín et al., 2020). Dichos test pueden versar sobre el temario de la asignatura (Baker et al., 2020; Liu et al., 2020) o sobre percepciones propias de las llamadas «soft skills» (Moore y Campbell, 2019; Wise et al., 2018). Otros, sin embargo, no aplican métodos estadísticos y se limitan a la recogida de las percepciones subjetivas (Morrell et al., 2020; Guckian et al., 2020).

Con todo, en línea con la literatura académica existente, se elaboró un cuestionario ad hoc que los estudiantes cumplimentaron a la finalización del ejercicio. Dicho cuestionario se compone de 30 preguntas divididas en 6 bloques diferenciados: satisfacción general (SG), aplicabilidad (AP), temario (T), trabajo en equipo (TE), puntuación (PU) y organización del juego (OJ). Las preguntas del cuestionario, en gran medida fueron seleccionadas de entre los artículos científicos más relevantes que versan sobre «Escape Room educacionales» y aplican cuestionarios en sus métodos de evaluación (Gómez-Urquiza et al., 2019;

López-Pernas et al., 2019; Sánchez-Martín et al., 2020; Veldkamp et al., 2020). Estas habían de ser respondidas del 0 al 10, a modo de calificación, por lo que las variables se toman como cuantitativas discretas y, en consecuencia, se realizan los análisis pertinentes.

Respecto a la muestra, esta se corresponde con los alumnos que quisieron participar en el juego. En consecuencia, el muestreo es de tipo no probabilístico. A pesar de ello, es presumible la representatividad de la muestra respecto al total del curso en tanto que los participantes representan un alto porcentaje de los asistentes a clase. En total, 77 estudiantes tomaron parte en la experiencia, 37 estudiantes del Grado en Administración y Dirección de Empresas y 40 estudiantes del Grado en Trabajo Social, ambos del campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha durante el segundo cuatrimestre del curso 2020-2021.

Así, para la evaluación de los resultados del «Escape Room educacional» propuesto se realiza dos análisis. En primer lugar, se lleva a cabo un análisis descriptivo de los datos extraídos de la encuesta ad hoc llevada a cabo a la finalización del ejercicio. Dicho análisis considera los estadísticos descriptivos básicos a fin de identificar anormalidades y/o aspectos que destaquen, así como la tendencia de algunos datos.

En segundo lugar, en base a los datos obtenidos en la encuesta, se ejecuta un análisis factorial, a través del análisis de componentes principales, con el objetivo extraer, mediante la reducción de dimensiones, los factores principales que identifican la experiencia en el juego. Dado que los resultados obtenidos son especialmente claros (Tabla 4), se descarta la aplicación de rotaciones para reforzar la interpretación de los componentes principales.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los resultados de la encuesta ad hoc. Para ello, se han elaborado las Tablas 1 y 2, las cuales recogen la distribución de los participantes (Tabla 1) y los estadísticos relativos a sus respuestas (Tabla 2). Respecto a los participantes en el «Escape Room educacional» (Tabla 1), es evidente una predominancia de mujeres sobre hombres en ambos grupos. No

obstante, para la realización de los análisis, no se ha tenido en cuenta esta variable como factor determinante en los resultados del juego, si bien podría ser un campo de análisis interesante en futuros estudios con una muestra mayor. Además, existe un sesgo importante en tanto que el Grado en Trabajo Social se encuentra altamente feminizado, siendo mujeres un 82,9% de las estudiantes matriculadas.

Por otra parte, en términos de participación respecto al total de alumnos matriculados en las asignaturas de ambos grados, el resultado es positivo. Así, en el Grado en Administración y Dirección de Empresas participaron el 80,43% de los estudiantes que habitualmente acuden a clase, mientras que en el Grado en Trabajo Social esta cifra se eleva hasta el 86,9%. Sin embargo, es importante matizar que este último dato es respecto al total de alumnos matriculados, pues todos acuden regularmente a clase, mientras que esta misma cifra para el Grado en Administración y Dirección de Empresas apenas es del 54,41%, pues el número de alumnos repetidores lastra este porcentaje.

TABLA 1. *Distribución de los participantes*

	Mujer	***Hombre***	***Total***
Grado en Administración y Dirección de Empresas	24	13	37
Grado en Trabajo Social	33	7	40
Total	53	20	77

Fuente: elaboración propia

En adición a la distribución de los participantes, es posible calcular otros estadísticos descriptivos que pueden ser relevantes para el análisis de la experiencia de los jugadores, en línea con los dos primeros objetivos propuestos. Para ello, la Tabla 2 recoge los valores máximos y mínimos que los estudiantes otorgaron a cada pregunta, así como los tres estadísticos clásicos de posición central -media, moda y mediana-, y los estadísticos de dispersión de la muestra -desviación típica, asimetría y curtosis-. Esto es posible en tanto que los estudiantes valoraron

todos los ítems del cuestionario de forma cuantitativa, siendo 0 la nota más baja y 10 la nota más alta.

Con todo, la Tabla 2 recoge datos especialmente relevantes para una primera aproximación a las percepciones de los alumnos respecto del «Escape Room educacional». Para mayor simplicidad, el análisis descriptivo se lleva a cabo por los bloques definidos previamente en el apartado «Metodología». En este sentido, comenzando por la satisfacción general, si bien los valores de posición central son altos, la satisfacción (SG1 y SG2) se sitúan por debajo de la dificultad percibida (SG3). No obstante, el grueso de los alumnos opina que deberían existir más experiencias como esta en otras asignaturas (SG4) y recomendarían el juego incluso si no aportase a la calificación final de la asignatura (SG5).

Siguiendo esta línea, los participantes pensaron que el juego puede ayudarles en la adquisición de conocimientos y ser aplicados estos en el examen (AP1-AP4). Sin embargo, si bien piensan que han aprendido más que en una clase normal (AP5), los valores son más bajos de lo esperado. Esto puede deberse a múltiples factores, desde el diseño del propio juego a la dificultad percibida. Por ello, en el futuro será preciso afrontar mejoras en el juego en su conjunto para adaptarlo a las necesidades de los alumnos y que puedan percibir un mayor retorno en términos de conocimiento.

Por otra parte, se preguntó a los estudiantes acerca del propio temario. En este sentido, se corresponde con la literatura el bajo interés por la asignatura (T1), generalmente fruto de la dificultad de esta (Bayot-Mestre et al., 2005). Por tanto, las puntuaciones son sensiblemente más bajas, al igual que respecto al interés por profundizar en los contenidos del juego (T3). No obstante, los estudiantes comprenden la importancia de la asignatura (T2, T4) y piensan que así la asignatura es bastante más atractiva (T5).

TABLA 2. *Estadísticos descriptivos*

	Mín.	*Máx.*	*Media*	*Mediana*	*Moda*	*Des. típica*	*Asimetría**	*Curtosis**
SG1	2	10	7,29	7	7	1,731	-,393	,542
SG2	1	10	7,03	7	7	2,277	-,754	,372
SG3	0	10	7,29	8	9	2,235	-1,175	1,588
SG4	0	10	8,17	9	10	1,929	-1,431	2,918
SG5	0	10	8,05	9	10	2,188	-1,198	1,277
AP1	0	10	7,06	8	8	2,430	-1,055	,965
AP2	0	10	7,49	8	10	2,420	-,989	,556
AP3	0	10	7,95	9	10	2,235	-1,290	1,583
AP4	0	10	6,82	7	7	2,533	-,783	,187
AP5	0	10	6,10	6	5	2,770	-,465	-,592
T1	0	10	6,64	7	5	2,665	-,775	,256
T2	1	10	6,92	7	8	2,258	-,499	-,315
T3	0	10	6,26	6	5	2,520	-,347	-,341
T4	1	10	7,05	7	8	2,241	-,642	,051
T5	1	10	7,87	8	10	2,148	-,988	,593
TE1	3	10	8,94	10	10	1,772	-1,924	3,379
TE2	3	10	8,81	10	10	1,777	-1,415	1,167
TE3	2	10	8,65	10	10	1,959	-1,735	2,641
TE4	1	10	7,97	8	10	2,013	-,888	,603
TE5	0	10	6,66	7	10	2,727	-,505	-,348
TE6	0	10	3,03	1	0	3,671	,834	-,791
TE7	0	10	8,58	9	10	2,028	-1,888	4,017
PU1	0	10	7,35	8	7	2,235	-,949	,952
PU2	0	10	2,52	0	0	3,307	1,017	-,351
PU3	0	10	2,09	0	0	2,889	1,194	,269
OJ1	0	10	7,21	7	7	2,319	-,890	,963
OJ2	0	10	6,91	7	7	2,341	-,766	,510
OJ3	0	10	7,00	7	7	2,362	-,769	,250
OJ4	0	10	6,58	8	10	3,294	-,678	-,795
OJ5	1	10	7,99	9	10	2,331	-1,219	,861

*Error típico: 0,274
**Error típico: 0,541

Fuente: elaboración propia

Respecto al trabajo en equipo, las puntuaciones son excelentes (TE1-TE5 y TE7), de lo que se extrae que la experiencia fue satisfactoria. A pesar de que los propios estudiantes conformasen los equipos, esto no es algo que pueda asumirse ya que en situaciones de estrés, como es el

caso de un «Escape Room», trabajar en equipo en un aula puede ser delicado. A destacar, la anomalía de la pregunta en relación con el tamaño de los grupos (TE6), establecido en un máximo de 6 miembros. En esta pregunta, puntuaciones más bajas significan un mayor desacuerdo a la afirmación «Hubiese preferido grupos más pequeños», por lo que se extrae que el tamaño máximo de los grupos fue ideal.

No obstante, es preciso resaltar que la actividad era evaluada, por lo que había en juego parte de la nota atribuible a la evaluación continua. Es por ello que los estudiantes fueron consultados acerca de la puntuación. Así, se desprende que la calificación era adecuada a la dificultad del juego (PU1). Del mismo modo que en el bloque anterior, el resto de las preguntas se interpretan a la inversa: a menor puntuación más en desacuerdo están con la afirmación. Los valores recogidos en la encuesta indican que los participantes están muy en desacuerdo en sustituir el «Escape Room educacional» por un trabajo (PU2) y tampoco creen que solo los tres primeros grupos debieran obtener puntuación como premio (PU3).

Finalmente, se sometió a evaluación por parte de los alumnos la organización del juego. En general, sucede como en el bloque relativo a la satisfacción general, esto es, los valores son aceptables pero existe margen de mejora (OJ1 - OJ3). Por tanto, es preciso identificar dichos aspectos y trabajar en ellos introduciendo las modificaciones que sean precisas para que se logre el objetivo final del «Escape Room educacional», que no es otro que facilitar la asignatura a los estudiantes. Con todo, es necesario resaltar las últimas dos cuestiones, pues sus puntuaciones son ligeramente más elevadas que el resto. Así, estas hacen referencia al tiempo proporcionado para completar el juego (OJ4), establecido en 90 minutos, y al dinamismo del juego considerando la situación sanitaria y los protocolos obligatorios (OJ5). En especial, esta última cuestión es relevante en tanto que el desarrollo del juego, en lo relativo a la apertura de candados, elemento clave en los «Escape Room» se hubo de hacer mediante «Campus Virtual».

Una vez concluido el análisis descriptivo de los resultados del cuestionario, tal y como se realiza de forma recurrente en la literatura académica, se propone un análisis adicional mediante el análisis factorial por

componentes principales. El objetivo de este tipo de análisis es sintetizar la información recogida en multitud de variables, bien sean extraídos de encuestas u otro tipo de datos, en unos pocos factores que contengan la información que proporcionan estas. Existen diversos métodos para la aplicación de análisis factoriales pero en este estudio se ha optado por realizarlo mediante el análisis de componentes principales, ampliamente usado en el estudio de encuestas con escalas de valores.

TABLA 3. *Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	12,389	41,297	41,297
2	3,622	12,072	53,369
3	2,707	9,023	62,391
4	1,311	4,369	66,760
5	1,219	4,064	70,824
6	1,071	3,571	74,395

Fuente: elaboración propia

Con todo, la ejecución del análisis empleando el software estadístico SPSS (IMB Corp., 2020) devuelve los valores recogidos en las siguientes tablas. En primer lugar, el análisis devuelve la agrupación de componentes en función de la varianza total explicada, cuyos datos se muestran en la Tabla 3. En dicha tabla se recogen exclusivamente los seis primeros componentes, siguiendo el criterio habitual de mantener solo los factores con valores propios mayores que 1. En este sentido, destaca el primer componente, en tanto que su valor es sumamente elevado y acumula el 41.30% de la varianza explicada.

Respecto al resto de componentes, los datos sugieren la aplicación de criterios adicionales para acotar los componentes principales. Así, considerando que la varianza explicada ha de ser mayor al 50%, se aplica para la selección de los componentes el criterio del «Scree Plot» o gráfico de sedimentación. Esto es, cuando se produce un cambio de tendencia en los valores propios de los factores al estabilizarse la distribución. En el caso de los valores contenidos en la Tabla 3, esto se produce de forma muy evidente a partir del tercer factor. Por lo tanto, se extraen

exclusivamente los tres primeros componentes, cuya varianza explicada acumulada supone el 62.39%.

Considerando esto, el siguiente paso es analizar la matriz de componentes (Tabla 4), a fin de conocer qué variables influyen en cada componente principal y poder interpretar los resultados. En consonancia con los datos de la Tabla 3, el primer componente acumula el grueso de las variables originales, contando con un total de 20 de las 30. En base a su contenido, la interpretación que le corresponde este componente es la «Utilidad y opinión del juego». En consecuencia, dada la importancia de este componente, las acciones de mejora deberán enfocarse en este área.

En adición al análisis de este primer componente, es preciso señalar una peculiaridad en relación con el elevado porcentaje de varianza explicada. Nótese en la Tabla 4 que prácticamente todos los valores de las variables para la primera componente son positivos. La excepción son las variables SG3, PU2 y PU3, cuyo comportamiento anómalo quedó especificado previamente en el análisis descriptivo. En consecuencia, dicho comportamiento explica que su signo sea negativo. Esto significa que, considerando el resto de los valores positivos y el comportamiento anómalo de estas tres variables, el primer componente se encuentra afectada por un efecto tamaño. Esto significa que dicho componente puede interpretarse como un promedio ponderado de todas las variables (Peña, 2002).

Seguidamente, la importancia del segundo componente principal tampoco es desdeñable, pues supone un 12.07% de la varianza. Sin embargo, apenas queda formado por 5 de las variables originales. Su interpretación de acuerdo con las variables que lo componen es «Opinión sobre la resolución del juego». A diferencia del componente anterior, en este caso el énfasis es acerca de la resolución de las tareas, no del juego en general. Por tanto, y dada la relación conceptual que comparten, así como los valores obtenidos en el análisis descriptivo, este componente también habrá de ser objeto de crítica y mejora.

Por otra parte, el tercer componente principal se identifica con el «Compromiso con el juego y competitividad», pues recoge las variables

especialmente relacionadas con ello. En total, este componente agrupa 4 variables. En consecuencia, los tres componentes principales escogidos recogen los valores más altos para 29 de las 30 preguntas planteadas, explicando un 62.39% de la varianza total, por lo que el análisis y las conclusiones que de él se extraigan parecen pertinentes.

TABLA 4. *Matriz de componentes*

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
SG1	,845	,039	,033	,102	,086	,070
SG2	,845	,090	-,022	,096	,032	-,012
SG3	-,203	,330	,283	,312	-,408	,069
SG4	,798	,153	,024	-,132	-,136	-,107
SG5	,823	,065	-,106	-,164	-,072	-,077
AP1	,833	-,269	-,122	-,068	,170	-,138
AP2	,774	-,312	-,196	,020	,133	-,148
AP3	,590	-,077	-,413	-,150	,090	,065
AP4	,849	-,177	-,057	,098	,175	,044
AP5	,738	-,134	-,161	,004	,371	-,164
T1	,632	-,258	,312	-,286	-,010	,477
T2	,735	-,159	,374	-,212	-,142	,230
T3	,712	-,369	,244	,077	-,145	,230
T4	,690	-,273	,215	-,161	-,121	,286
T5	,834	-,005	-,062	-,117	-,173	-,032
TE1	,264	,815	,074	,080	,070	,195
TE2	,392	,848	,112	,088	,074	,074
TE3	,461	,778	,172	-,057	,063	-,083
TE4	,282	,108	,747	-,327	,111	-,192
TE5	,192	-,084	,790	-,160	,150	-,172
TE6	,075	-,383	,526	,180	-,201	-,550
TE7	,443	,734	,028	-,022	,119	-,039
PU1	,787	,148	-,027	,231	-,229	-,068
PU2	-,232	-,400	,315	,561	,107	,306
PU3	-,089	,035	,512	,380	,496	,048
OJ1	,815	,131	-,112	,302	-,045	,042
OJ2	,759	-,088	,024	,331	-,234	-,073
OJ3	,867	-,153	-,042	,158	,062	-,118
OJ4	,583	-,143	-,335	,117	,285	-,003
OJ5	,563	,054	-,129	,071	-,396	-,104

Fuente: elaboración propia

Finalmente, es preciso realizar los tests pertinentes para conocer la fiabilidad del análisis. En el caso del análisis factorial por componentes principales, las pruebas más comunes son la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett, cuyos resultados se recogen en la Tabla 5. En ambos casos, los valores son los deseables. Respecto al test de Kaiser-Meyer-Olkin, el resultado es muy cercano a 1, lo que significa que la muestra es adecuada para realizar el análisis factorial. Por su parte, la prueba de esfericidad de Bartlett analiza la existencia de correlaciones significativas entre las variables y el modelo factorial. El estadístico resultante de esta prueba se distribuye según una χ^2, por lo que puede obtenerse su significación, siendo esta válida al 99%. Por lo tanto, el análisis factorial llevado a cabo supera satisfactoriamente los tests y, en consecuencia, es válido.

TABLA 5. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,812
Prueba de esfericidad de Bartlett	χ2 aproximado	2103,106
	gl	595
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este trabajo, más allá de reforzar las conclusiones obtenidas por estudios anteriores, pretenden aportar nuevas evidencias en relación con la aplicación de la metodología «Escape Room educacional». Así, el objetivo es contribuir a un mejor diseño de los futuros juegos que se apliquen en las asignaturas de los distintos grados universitarios, independientemente de la rama de conocimiento y de la materia que se imparta.

De una parte, se ha realizado un análisis descriptivo de los resultados de la encuesta ad hoc, metodología habitual en los trabajos académicos que versan sobre «Escape Room educacionales» (López-Pernas et al., 2019; Moore y Campbell, 2019; Baker et al., 2020; Sánchez-Martín et

al., 2020). Los resultados obtenidos son muy similares en términos de satisfacción del alumnado (Gómez-Urquiza et al., 2019; Guckian et al., 2020; Sánchez-Martín et al., 2020) y de percepciones acerca de la absorción de conocimientos (Baker et al., 2020; Liu et al., 2020). De forma similar, se reconoce positivamente el desarrollo de las conocidas como «soft skills», las cuales incluyen el trabajo en equipo (Moore y Campbell, 2019; Zhang et al., 2019; Morrell et al., 2020). Por todo ello, es posible afirmar que la aplicación de esta técnica de gamificación es adecuada, eficaz y útil para los estudiantes.

No obstante, existe margen de mejora. En la experiencia llevada a cabo en la Universidad de Castilla-La Mancha, estas áreas de mejora se corresponden principalmente con el nivel de dificultad percibida por los estudiantes y con la satisfacción general del juego, a priori condicionada por la dificultad. En futuras ediciones se barajará la reducción de la dificultad de las pruebas, no en términos de contenido sino mediante la redacción de las cuestiones en un formato más accesible y con pistas más evidentes. No se baraja la opción de rebajar la exigencia de las pruebas para poder hacer ambas experiencias comparables.

En línea con lo anterior, el análisis muestra el elevado peso que soporta el primer componente principal, esto es, la importancia que tiene la «Utilidad y opinión del juego» sobre el desarrollo general de este. En consecuencia, las percepciones de los estudiantes son clave, por lo que es esencial cumplir con lo anterior en las futuras experiencias que se lleven a cabo. Lamentablemente, hasta la fecha no existen estudios que hayan realizado análisis similares más allá de análisis descriptivos, por lo que los resultados ofrecidos en este trabajo son difícilmente comparables con la literatura académica previa. Sin embargo, esto resulta una fortaleza pues es el primer estudio en generar datos y conclusiones mediante análisis estadísticos más avanzados, enriqueciendo el conocimiento al respecto.

Por otra parte, más allá de los resultados obtenidos, surge una cuestión relativa al tratamiento de los datos. El análisis estadístico se realiza en base a los datos obtenidos en la encuesta ad hoc cumplimentada por los estudiantes tras el ejercicio. No obstante, la declaración que estos hacen acerca de la retención de conocimientos y aplicabilidad de la materia

de la asignatura no es contrastable debido a la anonimización de las encuestas. En consecuencia, no puede ser identificada cada encuesta con los resultados obtenidos en el examen final de la asignatura y, así, poder comprobar si, efectivamente, se produce una mejora en el desempeño de los estudiantes.

Algunos estudios han tratado de afrontar esta limitación mediante la realización de una prueba de conocimiento breve antes, justo después y dos semanas después de llevar a cabo el «Escape Room educacional» (Baker et al., 2020; Liu et al., 2020; Sánchez-Martín et al., 2020). Esta solución podría ser parcial pero también presenta algunos inconvenientes importantes. El primero de ellos es que, por lo general, las asignaturas son semestrales. Si el juego se realiza a mediados del cuatrimestre, cuando parte del contenido del temario ha podido ser explicado (única materia que se emplea en el «Escape Room»), quiere decir que la última prueba de conocimiento habría de hacerse prácticamente en el tramo final de la asignatura. La consecuencia inmediata de esto es que los estudiantes se encuentran tratando otros contenidos del temario, lo que puede desviar su foco de atención de dichos contenidos. Por otra parte, sucede que los estudiantes afrontarían las tres pruebas de conocimiento de forma diferente. La primera de ellas sería la más objetiva en tanto que es la primera que realizan. La segunda coincidiría con los contenidos del «Escape Room», por lo que se espera un mejor rendimiento al haber tratado los mismos contenidos en un periodo muy reducido de tiempo. Finalmente, la tercera prueba podría estar influenciada en que los alumnos hubiesen estudiado los contenidos para esta, bien sea para cumplimentarla mejor o para enfrentar en mejores condiciones el examen final. En cualquier caso, un mejor desempeño no podría atribuirse exclusivamente al «Escape Room educacional». Además, la dificultad, estructura y contenido de las pruebas habría de ser prácticamente idéntico por lo que, simplemente por repetición, los alumnos habrían de tener un mejor desempeño. En consecuencia, existiría un sesgo evidente en este tipo de comprobaciones.

6. CONCLUSIONES

La gamificación de las aulas a todos los niveles educativos y, recientemente, de las aulas universitarias es una tendencia al alza. Por ello, se elaboró un «Escape Room educacional» para las asignaturas de introducción a la estadística del Grado en Administración y Dirección de Empresas y del Grado en Trabajo Social del Campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha. En esta experiencia piloto, 77 estudiantes tomaron parte del juego, tras el cual cumplimentaron una encuesta ad hoc para evaluar los distintos aspectos del juego.

Así, en base a la experiencia de los participantes, este trabajo analiza los resultados de dicho cuestionario para tratar de identificar los principales aspectos a destacar y mejorar del juego. Para ello, se han realizado un análisis descriptivo y un análisis factorial por componentes principales. Los resultados de estos análisis reflejan un elevado nivel de satisfacción por parte de los estudiantes y una valoración especialmente positiva del juego como parte de la asignatura. A destacar en el análisis descriptivo, los alumnos percibieron que el juego presentaba una dificultad elevada pero que la organización era buena, así como una experiencia positiva respecto al trabajo en equipo para la resolución de problemas. El tamaño de los grupos (6 miembros) fue adecuado y la puntuación proporcionada a la dificultad del juego.

Respecto al análisis factorial, se desprenden tres componentes principales que explican una parte muy significativa de la varianza. Estos son: (1) «Utilidad y opinión general del juego», (2) «Resolución del juego» y (3) «Compromiso con el juego y competitividad». Entre ellos, el primer componente principal es fundamental en tanto que acumula el 41.3% de la varianza. En consecuencia, se concluye que las percepciones de los estudiantes son fundamentales para el éxito del juego. Por lo tanto, en línea con los datos extraídos del análisis descriptivo, es fundamental en futuras experiencias adecuar el nivel de las pruebas a fin de mejorar las sensaciones de los estudiantes y, por lo tanto, su desempeño.

Con todo, a priori, puede afirmarse que el desarrollo de «Escape Room educacionales» en aquellas asignaturas más difíciles para el alumnado

puede favorecer su desempeño en estas. Por ello, esta técnica de gamificación se perfila como una herramienta especialmente útil para la docencia, en tanto que parece influir positivamente en la adquisición de los conocimientos del temario de las asignaturas.

No obstante, este trabajo no se encuentra exento de limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra es bastante limitado, consecuencia directa del número de matriculados en las asignaturas en las que se ha desarrollado el juego. Sin embargo, dado que se trata de una experiencia piloto, se espera que en futuras ediciones, manteniendo el diseño del juego, el tamaño muestral habrá de aumentar. Además, la evaluación del juego se realiza exclusivamente a través del análisis de un cuestionario ad hoc, por lo que la anonimización de las encuestas dificultan contrastar adecuadamente los efectos positivos en la retención de conocimientos. En este sentido, es interesante investigar qué métodos pueden ser los menos sesgados para evaluar este aspecto.

Por otra parte, la heterogeneidad de los grupos de trabajo puede influir en la percepción del juego en tanto que pudiesen confluir alumnos muy interesados con alumnos que no lo están tanto. Este extremo se ha tratado de recoger en las cuestiones del bloque relativo al trabajo en equipo (TE), aunque el tratamiento ha sido limitado. Finalmente, la obligatoriedad de realizar el «Escape Room educacional» bajo los protocolos COVID-19, esto es, con distancia social y sin contacto con materiales habituales en estos juegos (candados, cajas, etcétera) puede haber supuesto que la experiencia no haya sido tan similar a un «Escape Room» tradicional. Por lo tanto, todas estas limitaciones serán tenidas en consideración como futuras líneas de investigación para la mejora del juego y de su aplicabilidad a las asignaturas de introducción a la estadística, con el fin principal de facilitar dichas asignaturas a los estudiantes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Francisco Sánchez-Cubo es beneficiario de un contrato predoctoral para personal investigador en formación el marco del Plan Propio de I+D+i de la Universidad de Castilla-La Mancha, cofinanciado por el Fondo Social Europeo (FSE).

8. REFERENCIAS

Arias-Trujillo, J., y Porras, R. (2019). Gamificación y nuevas tecnologías en la docencia universitaria: una experiencia con Kahoot. En M. López, A.M. Sanz, y C. Pérez (Eds.), *Experiencias de innovación docente en enseñanza superior en Castilla-La Mancha* (pp. 245-247).

Baker, C.M., Crabtree, G. y Anderson, K. (2020). Student pharmacist perceptions of learning after strengths-based leadership skills lab and escape room in pharmacy practice skills laboratory. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12, 724-727. doi: 10.1016/j.cptl.2020.01.021

Bayot-Mestre, A., Mondéjar-Jiménez, J., Mondéjar-Jiménez, J.A., Monsalve-Serrano, P. y Vargas-Vargas, M. (2005). The Difficulties of Learning Concepts in the Social Sciences. En: M. Misztal, M. Trawinski, (Eds.), *Studies in Teacher Education: Psychopedagogy*. Krakow: Wydawnictwo Naukowe AP

Connelly, L., Burbach, B.E., Kennedy, C. y Walters, L. (2018). Escape Room Recruitment Event: Description and Lessons Learned. *Journal of Nursing Education*, 57(3), 184-187. doi: 10.3928/01484834-20180221-12

García-Tudela, P.A., Sánchez-Vera, M.M. y Solano-Fernández, I.M. (2020). Mejoras y necesidades de una escape room educativa en la formación inicial de docentes. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(27), 109-120.

García-Tudela, P.A., González-Calatayud, V. y Serrano-Sánchez, J.L. (2020). La habitación de escape como estrategia en la resolución de problemas. *Revista de docencia universitaria*, 18(2), 97-114.

Gómez-Urquiza, J.L., Gómez-Salgado, J., Albendín-García, L., Correa-Rodríguez, M., González-Jiménez, E. y Cañadas-De-La-Fuente, G.A. (2019). The impact on nursing students' opinions and motivation of using a “Nursing Escape Room” as a teaching game: A descriptive study. *Nurse Education Today*, 72, 73-76. doi: 10.1016/j.nedt.2018.10.018

Guckian, J., Sridhar, A. y Meggit, S.J. (2020). Exploring the perspectives of dermatology undergraduates with an escape room game. *Clinical and Experimental Dermatology*, 45, 153-158. doi: 10.1111/ced.14039

IBM Corp. (2020). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp

Liu, C., Patel, R., Ogunjinmi, B., Briffa, C., Allain-Chapman, M., Coffey, J., Kallam, N., Leung, M.S.T., Lim, A., Shamsad, S., El-Sharnouby, F., Tsang, E., Whitehead, J., Bretherton, J., Ramsay, L. y Shelmerdine, S.C. (2020). Feasibility of a paediatric radiology escape room for undergraduate education. *Insights into Imaging*, 11(50), 1-11. doi: 10.1186/s13244-020-00856-9

López-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E. y Quemada, J. (2019). Examining the Use of an Educational Escape Room for Teaching Programming in Higher Education Setting. IEEE Access, 7, 31723-31737. doi: 10.1109/ACCESS.2019.2902976

Mondéjar-Jiménez, J.A., Mondéjar-Jiménez, J. y Vargas-Vargas, M. (2007). Virtual Education in Traditional Universities: Experience in the University of Castile-La Mancha. *RIED*, 10(2), 207-228.

Moore, L., y Campbell, N. (2019). Short report: Novel interprofessional learning for healthcare students: An escape room pilot. *Focus on Health Professional Education: a Multi-professional Journal*, 20(1), 1-7.

Morrell, B.L.M., Eukel, H.N. y Santurri, L.E. (2020). Soft skills and implications for future professional practice: Qualitative findings of a nursing education escape room. *Nurse Education Today*, 93, 104462. doi: 10.1016/j.nedt.2020.104462

Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. White Paper available at http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf

Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*. McGraw-Hill: Madrid.

Robson, G.J. (2017) The threat of comprehensive overstimulation in modern societies. *Ethics and Information Technology*, 19, 69-80. doi: 10.1007/s10676-016-9414-0

Rosenkrantz, O., Jensen, T.W., Sarmasoglu, S., Madsen, S., Eberhard, K., Ersboll, A.K. y Dieckmann, P. (2019). Priming healthcare students on the importance of non-technical skills in healthcare: How to set up a medical escape room game experience. *Medical Teacher*, 41(11), 1285-1292. doi: 10.1080/0142159X.2019.1636953

Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., Luque-Sendra, A. y Zamora-Polo, F. (2020). Exit for success. Gamifying science and technology for university students using escape-room. A preliminary approach. *Heliyon*, 6, e04340. doi: 10.1016/j.heliyon.2020.e04340

Vargas-Vargas, M., Mondéjar-Jiménez, J., Meseguer-Santamaría, M.L., Alfaro-Navarro, J.L. y Fernández-Avilés, G. (2011). Cooperative Learning In Virtual Environments: The Jigsaw Method In Statistical Courses. *Journal of International Education Research - Special Edition*, 7(5), 1-8.

Veldkamp, A., Daemen, J., Teekens, S., Koelewijn, S., Knippels, M.-C.P.J. y van Joolingen, W.R. (2020). Escape boxes: Bringing escape room experience into the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1220-1239. doi: 10.1111/bjet.12935

Wise, H., Lowe, J., Hill, A., Barnett, L. y Barton, C. (2018). Escape the welcome cliché: Designing educational escape rooms to enhance students' learning experience. *Journal of Information Literacy*, 12(1), 86–96. doi: 10.11645/12.1.2394

Zhang, X., Diemer, G., Lee, H. y Papanagnou, D. (2019). Finding the 'QR' to Patient Safety: Applying Gamification to Incorporate Patient Safety Priorities Through a Simulated 'Escape Room' Experience. *Cureus*, 11(2): e4014. doi:10.7759/cureus.4014

BLOGGING Y AULA INVERTIDA EN EL APRENDIZAJE DE COMPOSICIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS

NICOLÁS MONTALBÁN MARTÍNEZ
Centro Universitario de la Defensa de San Javier

1. INTRODUCCIÓN

Para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y mantener su motivación en el aprendizaje, la enseñanza de idiomas se ha centrado en gran medida en emular metodologías que sean capaces de satisfacer las necesidades de los estudiantes al tiempo que atraigan su interés y maximicen el potencial de aprendizaje. En la búsqueda de involucrar a los estudiantes en las aulas de L2, han surgido alternativas atractivas y diferentes a la instrucción clásica dominada por profesores. Recientemente, los blogs y el aula invertida se han promovido como recursos pedagógicos populares capaces de involucrar a los alumnos en una participación activa en el aula de L2. Hay varios efectos positivos en estas metodologías. Entre ellos, los educadores de EFL afirman que un enfoque de aprendizaje invertido aborda las limitaciones de los contextos L2, ya que los estudiantes tienen más tiempo para usar el inglés dentro y fuera del aula debido al proceso de aula invertida (Bergman y Sams, 2012). También se desprende de algunas investigaciones que los alumnos en el aula invertida obtienen notas más altas que aquellos que participan de la enseñanza tradicional presencial, mientras aumentan sus habilidades de orden superior (análisis, evaluación y síntesis). También se ha demostrado la evidencia de que los blogs son una herramienta beneficiosa para combinar con otros métodos de enseñanza. El nivel de motivación de los estudiantes puede aumentar considerablemente a medida que crean blogs auténticos y visualmente atractivos que fomentan la autoexpresión creativa.

Dado que el recurso a cualquier tipo de TIC es un valor añadido al proceso de enseñanza / aprendizaje, el Blogging permite identificar a los alumnos con una actividad que la mayoría de ellos ya realiza fuera del aula. La implementación de un proyecto de Blogging en un entorno de aula invertida, donde los estudiantes están expuestos a materiales audiovisuales para aprender de manera autónoma, puede brindar a los educadores algunos recursos valiosos para alcanzar sus objetivos de enseñanza. Ese es el caso de la práctica de la escritura, a menudo percibida como una tarea aburrida por los alumnos. Hacer que los estudiantes interactúen con la tecnología y utilicen herramientas atractivas puede conducir a una mejora en su competencia escrita.

2. CONTRIBUCIONES TEÓRICAS AL APRENDIZAJE POR MEDIO DE AULA INVERTIDA Y BLOGGING

2.1. Aula invertida

Durante las últimas dos décadas, el modelo pedagógico de aula invertida ha ido ganando popularidad en diferentes contextos educativos y en diversas disciplinas, incluida la enseñanza de segundas lenguas. Este modelo educativo también ha provocado numerosas investigaciones (Cheng, Ritzhaupt y Antonenko, 2019; Hung, 2015; Låg & Saele, 2019; Lo & Hew, 2019; Lundin, Bergviken Rensfeldt, Hillman, Lantz-Anderson y Peterson, 2018; entre muchos otros). En términos generales, un enfoque de aula invertida implica impartir y transferir instrucción directa y conferencias fuera del aula, lo que permite a los alumnos revisar y estudiar el material de aprendizaje a su propio ritmo, "en cualquier momento y en cualquier lugar" (Lee y Wallace, 2018, p. 63). Esta forma de introducir de antemano contenidos y conceptos relevantes permite a los profesores dedicar tiempo de clase a construir el conocimiento de los estudiantes y fomentar la interacción y participación entre ellos (Dallimore, Hertenstein y Platt, 2010).

El término "aula invertida" fue acuñado por Jonathan Bergman y Aaron Sams en 2012. Estos profesores de Química tenían como objetivo apoyar a los estudiantes que no habían podido asistir a clase por cualquier motivo para que no se quedaran atrás. Con este fin, decidieron grabar

el nuevo contenido de sus conferencias para permitir que los alumnos ausentes tuvieran acceso a este a través de videos formativos. Este proceso de aula invertida no solo tuvo un efecto académico positivo en los alumnos que no habían podido acudir a clase, sino también en los que lo hacían de forma regular, ya que estos pudieron revisar y profundizar en los nuevos contenidos. Es cierto que este modelo pedagógico ofreció flexibilidad a los estudiantes y los hizo responsables de parte del proceso de aprendizaje.

Desde entonces, el modelo de aula invertida ha penetrado en muchos otros entornos universitarios. Existe un amplio consenso entre muchos educadores e investigadores que informan sobre los numerosos beneficios educativos del aula invertida. Entre los efectos positivos, los investigadores (Álvarez, 2012; Fulton, 2012; Hung, 2015) destacan que los alumnos tienen más oportunidades de involucrarse en el aprendizaje activo a través de su participación en actividades interactivas y de orden superior y que esto conduce a una optimización de la clase y del uso del tiempo. LOckwood (2014), por ejemplo, sostiene que un enfoque de aula invertida puede impulsar las habilidades de pensamiento de orden superior de los alumnos, como el análisis, la síntesis, la colaboración y la evaluación, o como dice Davis (2016, p. 2), el modelo puede desarrollar "los niveles cognitivos superiores de la taxonomía donde se están llevando a cabo la aplicación del conocimiento y el desarrollo de habilidades". Hasta la fecha, muy pocos estudios se han centrado en la eficacia del aula invertida en la enseñanza de una segunda lengua y en diferentes resultados de aprendizaje.

Entre estos estudios, cabe destacar a Lee y Wallace (2018) que utilizaron un enfoque de investigación-acción para examinar la motivación en el aprendizaje de L2 y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Su estudio se centró en los efectos del aula invertida en estudiantes universitarios de inglés de Corea del Sur, 39 estudiantes aprendieron inglés utilizando un enfoque de enseñanza comunicativo y 40 con un enfoque de aula invertida. En términos de logro, los hallazgos mostraron que los alumnos con la metodología de aula invertida superaron a los del otro modelo. Con respecto a la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, los del aula invertida presentaban

mayor compromiso, ya que demostraron (p.78) “desarrollar una comprensión más profunda del contenido que aquellos en el aula no invertida”. El modelo permitió a los alumnos preparar sus lecciones a su propio ritmo y les dio un mayor control sobre su propio aprendizaje. A medida que el aula se centró más en el alumno, también aumentaron las posibilidades de promover la motivación en el aprendizaje y la autoeficacia de los estudiantes. Challob's (2021) investigó los efectos del aula invertida en el desempeño de los estudiantes en la escritura en inglés y la motivación en el aprendizaje.

Los resultados del estudio mostraron que este modelo pedagógico promovió (p.1) “un entorno de aprendizaje colaborativo amigable para el usuario debido a la gran cantidad de conocimientos de lenguaje y escritura adquiridos”. Todo esto condujo a una mejora de la autonomía y motivación respecto a lengua inglesa por parte de los alumnos. Recientemente, Vitta y Al-Hoorie (2020) meta-analizaron los efectos de las intervenciones de aprendizaje por medio de aula invertida con la L2. Sus resultados revelaron que el aula invertida era un enfoque eficaz, ya que los estudiantes que preparaban la lección con anticipación podían seguir la lección más fácilmente. Los mejores resultados se obtuvieron con la escritura y el habla, ya que el profesor tenía más tiempo para involucrar a los alumnos (p.18) “en pensar acerca de los procesos involucrados y reforzar su aprendizaje utilizando el tiempo extra de clase”, tiempo que proporcionó el aula invertida.

Cabe destacar los trabajos de Montalbán (2019) que exploraron el aula invertida y la gamificación como herramientas para fomentar la práctica de la composición de textos en inglés con fines específicos y el uso de fraseología. Los resultados de la asignatura "Traducción para el turismo y el ocio" indicaron que el 75% de los alumnos percibían como herramientas motivacionales no solo el aula invertida, sino también el kahoot.

2.2. Blogging

Los blogs, o weblogs, se han denominado espacios de escritura ubicados en la web donde toda la escritura y edición se gestiona a través de un navegador web y está disponible de forma inmediata y pública en

Internet (Godwin-Jones, 2003), o como diarios en línea (Cobanoglu, 2006). Cualquiera que sea la definición, los blogs son una de las aplicaciones de las TIC a la educación y hoy en día se utilizan ampliamente para mejorar las competencias en lectura y escritura en la enseñanza de idiomas. Los siguientes análisis se centran en la formación en lenguas extranjeras y el uso beneficioso de los blogs para mejorar la adquisición de competencias.

Ese es el caso de Cobanoglu (2006), que llevó a cabo un estudio sobre blogs para estudiantes de la industria de la hostelería, concluyendo que la mayoría de ellos consideraban los blogs como una herramienta fácil y efectiva para aprender el nuevo material de material de clase. La interacción entre pares también causó efectos beneficiosos. Zhang (2009) se centró en el aprendizaje reflexivo y sugirió mejorar la escritura en inglés haciendo que los alumnos registraran sus experiencias en weblogs. El estudio concluyó demostrando que "los entornos de weblog pueden promover actividades reflexivas en los alumnos, ya que alargan la distancia entre ellos y el contenido a aprender" (p. 71). Sin embargo, Zhang también señaló que el uso de weblogs no tiene por qué limitarse a llevar un diario, ya que pueden utilizarse para implementar una variedad de métodos pedagógicos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL).

Al experimentar con los blogs para mejorar la escritura académica, Aljumah (2012) descubrió, entre otras cosas, que los alumnos preferían escribir en los blogs más que en papel. Los alumnos también manifestaron que se sentían más creativos, seguros de sí mismos y que tenían una actitud más positiva al escribir en blogs, de tal forma que el autor concluyó afirmando que los blogs ayudan a los estudiantes a mejorar sus habilidades de escritura. Sin embargo, es necesario tener en cuenta algunas desventajas, como la falta de retroalimentación y corrección, comportamiento pasivo, distracción, tiempo invertido y problemas con el ordenador (p. 111). A su vez, Aydin (2012) presentó una revisión muy exhaustiva de la literatura sobre el uso de blogs para EFL donde se consideraron factores como efectos en la conciencia de la cultura meta, interacción y comunicación o habilidades lingüísticas básicas. El documento brindó recomendaciones prácticas para los profesores de

inglés como lengua extranjera y destacó la necesidad de realizar más investigaciones. Centrándose en la habilidad de comprensión lectora y la motivación por la escritura, respectivamente, los trabajos de Yakut & Aydin (2017) y Özdemir & Aydin (2017) sobre alumnos de inglés como lengua extranjera, descubrieron que el uso de blogs por sí mismos no garantizaba un mejor desempeño en comprensión lectora y no aumentaban la motivación.

En un contexto de formación profesional, Montaner (2017) mostró cómo los blogs pueden ser beneficiosos para desarrollar las habilidades de lectura y vocabulario en los estudiantes de EFP, aunque no en la competencia de escritura. Sin embargo, un estudio posterior (2019) en torno a estudiantes que recibieron el mismo tipo de capacitación, se demostró que las habilidades de escritura en un curso de IFE mejoraron gracias a los blogs. A su vez, Halimatus Sa'diyah & Cahyono (2019) estudiaron los blogs desde el punto de vista del aprendizaje basado en proyectos y demostraron que los alumnos podían mejorar sus habilidades de escritura. Siguiendo con la competencia de escritura, Fithriani *et al.* (2020) también reclamó el uso beneficioso de los blogs para impulsar la escritura en EFL y recomendó su integración en los planes de estudio escolares.

Esta breve reseña da una idea de los variados estudios realizados sobre el uso de blogs en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. No toda la literatura consultada mostró una clara mejora en las habilidades debido a los blogs, pero todos coinciden en el impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. También se ha demostrado la evidencia de que los blogs son una herramienta beneficiosa para combinar con otros métodos de enseñanza.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contextualización

La presente experiencia didáctica se implementó en la asignatura Inglés I, del primer curso del grado en Ingeniería de Organización Industrial

del Centro Universitario de la Defensa de San Javier, curso académico 2020/2021.

Los alumnos estaban divididos en cuatro grupos:

- A1: 19 alumnos
- A2: 19 alumnos
- B1: 13 alumnos
- B2: 13 alumnos

3.2. Diseño y desarrollo de la experiencia didáctica

Este proyecto fue desarrollado en cinco fases :

- Cuestionario inicial sobre Blogging en el enfoque Flipped Classroom, con dos secciones: Composición de textos y Blogging y Composición de textos, Blogging y Aula Invertida, para conocer sus conocimientos previos sobre el particular.
- Realización de contenidos teórico-prácticos de la asignatura por medio de actividades sincrónicas y asincrónicas de composición de textos. Estas actividades fueron subidas por los mismos alumnos a un blog creado por ellos.
- Cálculo de la facilidad de los textos producidos por medio de una herramienta informática con código en Python, para observar el progreso realizado en sus ejercicios de composición de textos en inglés.
- Coevaluación de los trabajos por los propios alumnos, con los mismos índices que contiene la herramienta informática.
- Comparación de resultados de la herramienta informática con las calificaciones de los alumnos.
- Repetición del cuestionario inicial para ver el conocimiento adquirido por los alumnos sobre Blogging en el enfoque Flipped Classroom.

3.2.1. Cuestionario inicial

A continuación, en el Gráfico 1 pueden verse las preguntas realizadas a los alumnos en el cuestionario inicial.

GRÁFICO 1. *Cuestionario inicial.*

Composición de textos y Blogging		
	¿Qué es el Blogging para ti?	
	Vamos a utilizar el Blogging como herramienta para mejorar el nivel de Writing. ¿Puedes pensar en formas de trabajar el Writing mediante el Blogging?	
	Haz clic en las opciones correspondientes como ejemplos de blogging (varias son correctas)	Blogger
		Twitter
		Vimeo
		Wordpress
		Padlet
		Wikispaces
		Pinterest
	¿Puedes señalar cuáles de las afirmaciones de abajo son ventajas de utilizar el Blogging?	Aprender el correcto uso de Internet
		Interactuar con los compañeros y con el profesor
		Aprender a escribir en inglés de forma breve y concisa
	¿Posibles inconvenientes del Blogging?	
Composición de textos, Blogging y Aula Invertida		
	¿Has escuchado o leído en torno al Aula Invertida?	
	¿Qué es para ti el Aula Invertida?	

	Vamos a usar el Blogging como herramienta dentro del Flipped Classroom con el fin de determinar si vuestros conocimientos de Writing mejoran. ¿Se te ocurren formas de hacerlo?	Escribir/redactar en inglés en el Blog
		Publicar un comentario en inglés en el Blog
		Responder a comentarios de otros compañeros o profesor en inglés en el Blog
	Haz clic en las herramientas correspondientes que pueden servir para trabajar el Aula Invertida	Edpuzzle
		Audacity
		Explain-Everything
		Quizzlet
		Socrative
		Mindomo
		Kahoot
		Feedly
106	RDL2	17,848

3.2.2. Desarrollo de actividades sincrónicas y asincrónicas

Para desarrollar este experiencia didáctica se implementaron una serie de actividades secuenciadas orientadas al desarrollo de la competencia escrita de textos en inglés, en particular de ensayos descriptivos. Los materiales fueron subidos al Aula Virtual de los alumnos y consistieron en:

- Audios.
- Videos.
- Textos especializados.
- Enlaces a páginas web.
- Ejercicios asociados los materiales didácticos (composición de ensayos descriptivos, ejercicios de gramática, ejercicios online sobre uso de la lengua, destrezas orales, etc. También se introdujeron Kahoots para la revisión de los contenidos fundamentales).

Además de ello, es interesante comentar que se utilizó la herramienta *Cambridge English Write & Improve* (https://writeandimprove.com/). De acuerdo con su página web *Write & Improve* «es un servicio gratuito para estudiantes de inglés que quieren practicar la expresión escrita en inglés». Se realizaron cuatro libros de actividades (uno por cada grupo de alumnos) revisadas por la propia herramienta de acuerdo con el nivel B1 (nivel a alcanzar en la asignatura de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas). La plataforma comprueba la ortografía, vocabulario y gramática en solo unos segundos y ofrece sugerencias sobre cómo mejorar la expresión escrita. Los alumnos subieron sus ensayos descriptivos a la plataforma y obtuvieron feedback de la misma, para que pudieran monitorizar ellos mismos su progreso. Se les dijo que podían usar la herramienta cuantas veces estimaran oportuno, con la finalidad de obtener feedback y así mejorar la siguiente producción.

FIGURA 1. *Feedback a nivel de palabra*

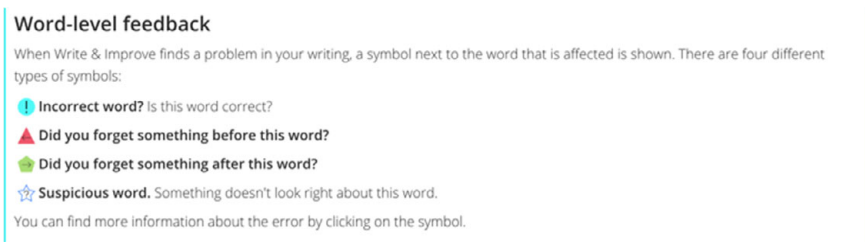


FIGURA 2. *Feedback a nivel de oración*

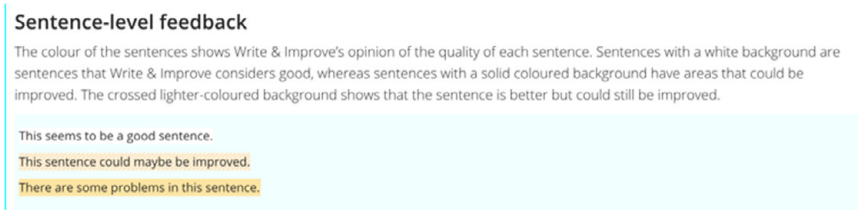
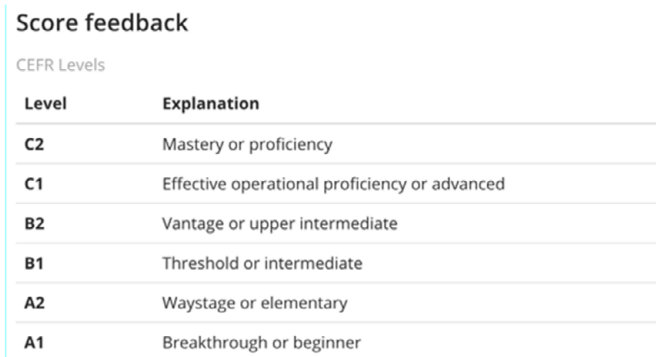


FIGURA 3. *Puntuación de acuerdo con el MCERL*

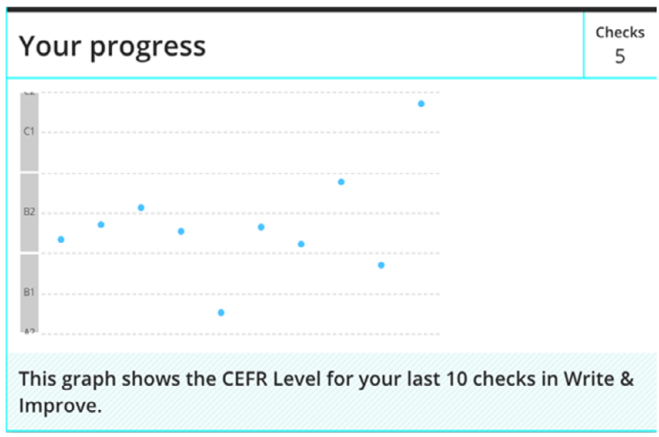


Score feedback

CEFR Levels

Level	Explanation
C2	Mastery or proficiency
C1	Effective operational proficiency or advanced
B2	Vantage or upper intermediate
B1	Threshold or intermediate
A2	Waystage or elementary
A1	Breakthrough or beginner

FIGURA 4. *Progreso del alumno*



3.2.3. Cálculo de la facilidad

Para estudiar lo idóneo que es el texto relativo a su facilidad se emplean las once métricas de Coh-Metrix más importantes.

Por ejemplo, para calcular el número de sílabas de un texto necesitamos saber necesariamente a qué idioma pertenece. En este caso, sólo hay que calcular cuántas vocales hay y restarle los diptongos que, según el castellano, está formado por vocales abiertas y cerradas, o con dos vocales cerradas. Así como contabilizar excepciones adicionales, teniendo en cuenta la regla del hiato cuando hay una vocal cerrada acentuada, por ejemplo.

Para que se puedan aplicar las métricas necesitaremos:

- un texto de referencia que conforme un corpus válido,
- un glosario de términos técnicos que nos servirá sólo para saber qué palabras son concretas dentro de su corpus. Estos términos no deberán incorporar unidades de medida ni "words of stop" (preposiciones, determinantes, etc) y
- un conjunto de conectores que nos permita saber cuándo en una frase se está deduciendo algo a partir de lo dicho anteriormente.

Las métricas elegidas y sus modificaciones son:

- PCNARL. Narratividad. Se calcula determinando qué palabras del texto a evaluar se encuentran ya reconocidas en el texto de referencia.
- PCSYNL. Lecturabilidad. Determina la sencillez del texto en su idioma. En el caso del castellano se ha elegido la lecturabilidad de Fernández, que se vale del número de sentencias, sílabas y palabras. Si se quisiera hacer para el inglés sólo habría que modificarlo por el Flesh Kincaid, cuya fórmula también se basa en un mecanismo de cálculo semejante.
- PCREFL. Cohesión Referencial. En esta versión se calcula la misma cohesión referencial que en Coh-Metrix, pero en vez de en todos los sustantivos se aplica sólo en las palabras técnicas reconocidas dentro del glosario.
- PCDCL. Cohesión Profunda. Determina la incidencia de los conectores sobre las frases reconocidas.
- PCCNCL. Concreción. En esta versión en vez de calcular la concreción sobre todo el corpus del idioma se determina la incidencia de los términos del glosario a partir de las palabras reconocidas en el texto de referencia dentro del texto a evaluar.

Esta reducción del coste de programación también exige adoptar mecanismos de compromiso para que sea posible reconocer la pertenencia de una palabra dentro de grandes conjuntos de manera que nos devuelva la palabra más cercana dentro de unos márgenes de tolerancia.

Para ello se ha implementado un árbol de decisiones que irá diversificando las palabras a reconocer para aplicar una variante del algoritmo de Levenshtein: en esta versión nos interesa reconocer no sólo los lexemas del castellano, sino también sus casos. Esto es, tanto si es masculino, como en femenino, en singular o plural. Asimismo, si es un verbo, que reconozca en lo posible su presente, pasados, futuro, condicional, etc... Sin embargo, como no hemos introducido esa información, el algoritmo procede a repetir, como si fuera un proceso de acentuación en la palabra, las primeras letras varias veces y las últimas menos veces; de esta manera al calcular los movimientos tendrá muy poco peso al final de la palabra (morfemas) y mucho peso al principio (radical).

Usando ese mecanismo bajo una tolerancia del 25% (se aceptan las palabras cuyo ratio de Levenshtein no sea inferior al 75%) se obtiene una aproximación muy altamente correlacionada con un proceso de lematización.

Sin ir más lejos, para el cálculo de la narratividad es necesario hacer uso de estas técnicas, así como para el cálculo de la concreción – para así generar dos árboles de decisión.

Para la separación en oraciones se han seguido los siguientes postulados:

1. Una oración está formada por más de UNA palabra.
2. Después de un punto, la oración comienza con mayúsculas.
3. Las oraciones que no cumplan con 1 y 2 se separarán por medio de "**;-¿?¡!.:**"
4. Si una oración cumple con 1 o 2 se añadirá a la oración siguiente.

3.2.4 Coevaluación de los trabajos por los propios alumnos

Para proceder a este ejercicio de coevaluación por los propios alumnos se ha utilizado la herramienta Google Forms, y de forma anónima cada alumno ha evaluado a otro de su mismo grupo. Se han utilizado los mismos índices que en Coh-Metrix, valorándose en una escala psicométrica del 1-5, donde 1 es la apreciación más baja y 5 la más alta.

GRÁFICO 2. *Cuestionario de coevaluación.*

i	**Índices a evaluar por los alumnos**
	Narratividad. Se reconoce el vocabulario específico dado en el texto
	Lecturabilidad. El texto se puede leer con facilidad debido a la simplicidad de su lenguaje
	Cohesión referencial. Si ha habido una mensaje sistemático (ordenado) en el texto, o si se ha se ha repetido lo mismo en todo el texto
	Cohesión profunda. Si se ha hecho un buen uso de los conectores para unir las ideas en el texto
	Concreción. Si ha usado un lenguaje técnico riguroso.

3.2.5 Comparación de resultados de la herramienta informática con las calificaciones de los alumnos

Se han comparado los resultados obtenidos por medio de Coh-Metrix, con las puntuaciones dadas por los profesores a las distintas composiciones. Hay que tener en cuenta que la primera y la última composición se corresponden con los ejercicios de dos exámenes de expresión escrita, con lo que se puede ver el progreso de las mismas.

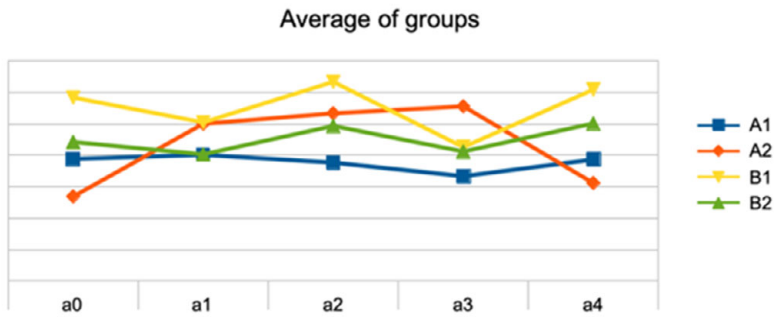
3.2.6 Repetición del cuestionario inicial por medio de Google Form

De esta forma, se procederá al estudio del progreso de los alumnos en torno a Blogging, Flipped classroom y expresión escrita por medio de otro formulario Google.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para poder comprobar el progreso de los alumnos, además de que el resultado ha sido innovador, se ha examinado por grupos cómo la mejora de las calificaciones a lo largo del tiempo.

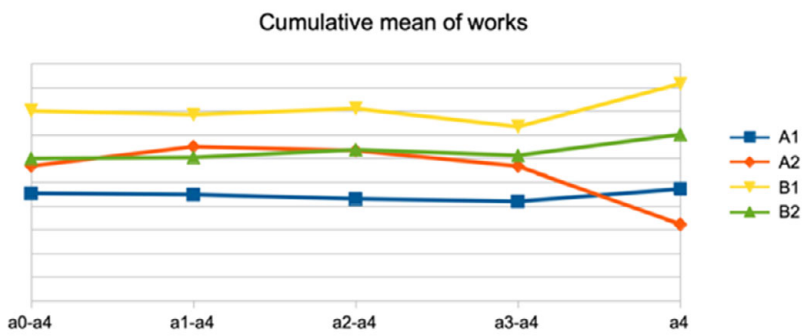
FIGURA 5. *Progreso del alumno. Promedio de los grupos*



Como se puede ver en este gráfico todos los grupos, a excepción apriorísticamente del A2, experimentan una mejora justo en el último ejercicio. Sin embargo, para poder observar con claridad dicha mejora nos centraremos en las medias acumuladas a lo largo del tiempo.

Si calculamos la media de los trabajos y vamos eliminando los más antiguos paulatinamente hasta que nos quede el último trabajo (a4) se observa lo siguiente:

FIGURA 6. *Progreso de los alumnos. Promedio acumulado de los trabajos*



Aquí se ve más claro cómo, a excepción del grupo A2, los distintos grupos van experimentando una leve mejoría justo en el último trabajo.

Sin embargo, objetivamente se puede comprobar que la mejoría realmente se da en todos los grupos sobre la mayoría de los alumnos a lo largo del tiempo. Esto es, si le damos un peso a cada trabajo y

calculamos la media ponderada con respecto a ese peso y lo comparamos con la media sin ponderar observamos que en la mayoría de los alumnos la nota experimenta una mejora, especialmente en el grupo A2.

Así lo vemos en las siguientes gráficas, donde la barra azul es la media de cada trabajo y la barra roja es la media ponderada, donde en la mayoría de los alumnos es ligeramente superior.

FIGURA 7. *Calificaciones en A1*

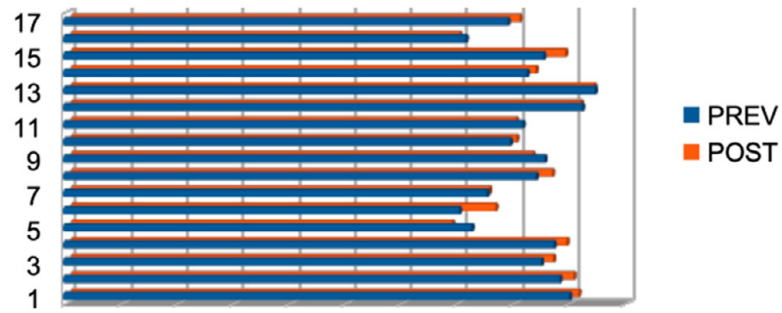


FIGURA 8. *Calificaciones en A2*

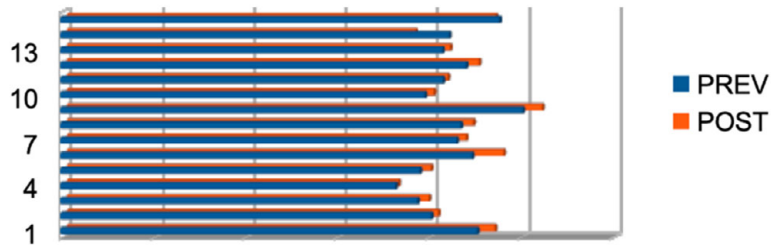


FIGURA 9. *Calificaciones en B1*

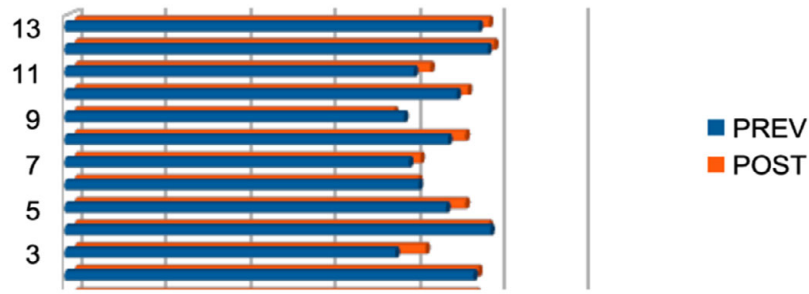


FIGURA 10. *Calificaciones en B2*

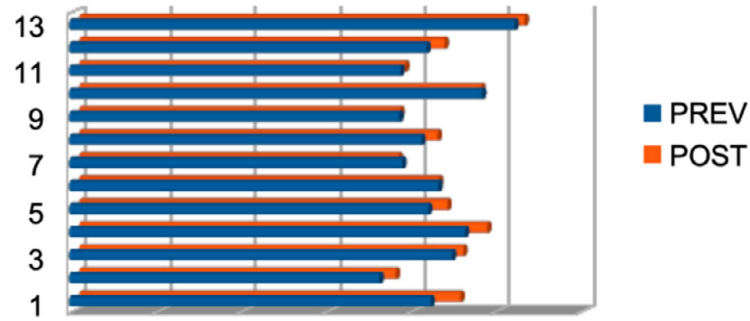


GRÁFICO 3. *Pesos dados a cada trabajo de composición de textos en inglés.*

Trabajos de composición	Pesos
a0	1 / 15
a1	2 / 15
a2	3 / 15
a3	4 / 15
a4	5 / 15

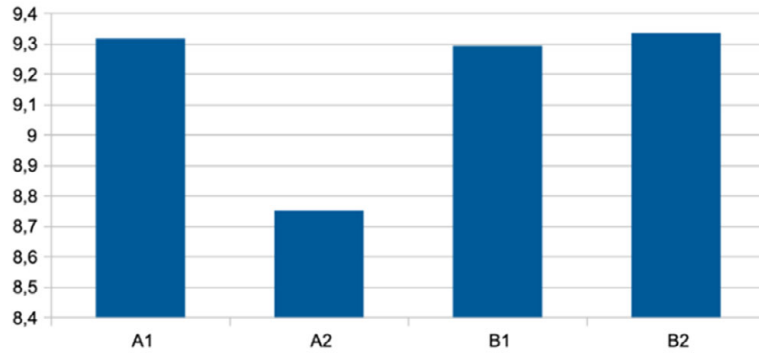
GRÁFICO 4. *Pesos dados a cada trabajo de composición de textos en inglés.*

Grupos	Alumnos cuya media ponderada supera la media
A1	52,94%
A2	73,33%
B1	61,54 %
B2	61,54 %

De esta forma, se observa que, a lo largo de todo el curso, la mayoría de los alumnos sacaron provecho de la técnica desarrollada y que, a pesar de que el último trabajo en el grupo A2 no obtuviera los mismos resultados en el último trabajo, cuando se examina todo el trabajo llevado a cabo a lo largo del curso, se observa que es donde más alumnos vieron mejoradas sus capacidades.

También se observa el carácter diferente que experimenta el grupo A2 en la coevaluaciones realizadas por los alumnos, donde se observa un mayor nivel de exigencia entre ellos en comparación con los resultados del resto de los grupos.

FIGURA 11. *Coevaluaciones de los alumnos*



Por último, si comparamos las evaluaciones realizadas por los profesores sobre los trabajos de los alumnos con las evaluaciones que habría hecho el programa de ordenador, observamos cómo existe una alta correlación entre los trabajos hechos entre los alumnos, visto por la máquina y visto por un profesor.

FIGURA 12. *Comparativa de las calificaciones de los alumnos realizadas por el profesor vs las realizadas por la máquina. Grupo A1*

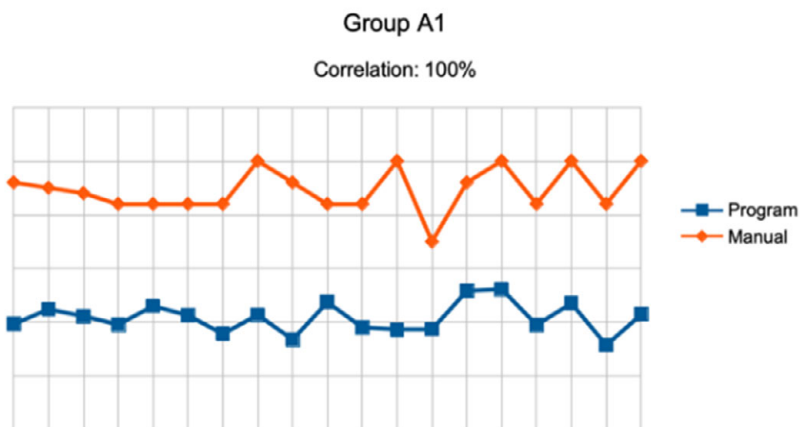


FIGURA 13. *Comparativa de las calificaciones de los alumnos realizadas por el profesor vs las realizadas por la máquina. Grupo A2*

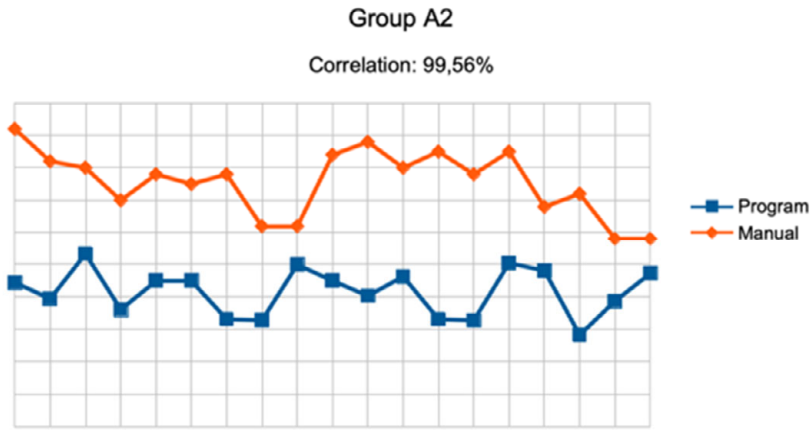


FIGURA 14. *Comparativa de las calificaciones de los alumnos realizadas por el profesor vs las realizadas por la máquina. Grupo B1*

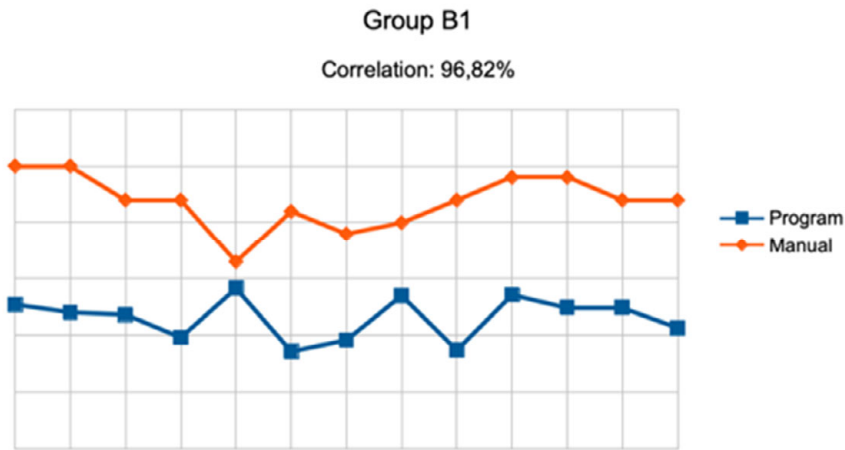
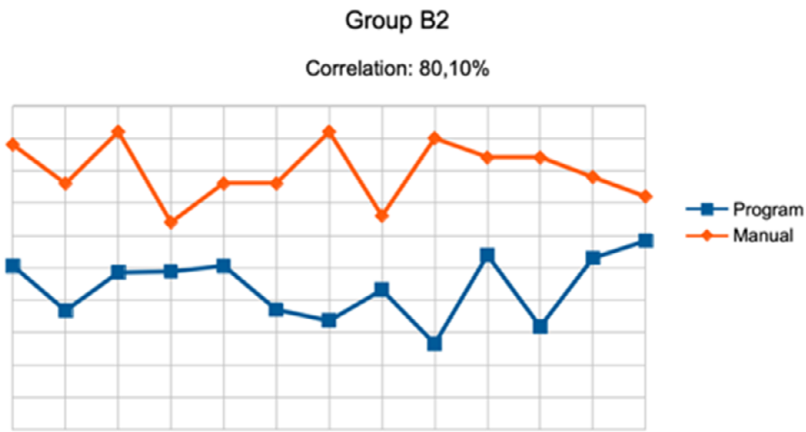


FIGURA 15. *Comparativa de las calificaciones de los alumnos realizadas por el profesor vs las realizadas por la máquina. Grupo B2*



Para determinar la correlación se ha calculado la media de los resultados automáticos del programa y de los resultados de las evaluaciones del profesor, y se han amplificado los valores automáticos basándose en esa proporción. Después se ha hecho la prueba Chi, por la cual cuanto más parecidas sean dos muestras elemento a elemento más probablemente cerca saldrá el resultado del 100%. Gracias a estos resultados podemos deducir que la aplicación, a falta de establecer unos pesos adecuados sobre la nota final, puede encajar en más de un 80% sobre la evaluación de los alumnos.

Refiriéndonos a la encuesta enviada a los alumnos dos veces (una al principio y otra al final para valorar el progreso), la mayoría de los alumnos expresa los siguientes resultados. La pregunta ¿Qué es el Blogging para ti?, tiene mayoritariamente las siguientes respuestas:

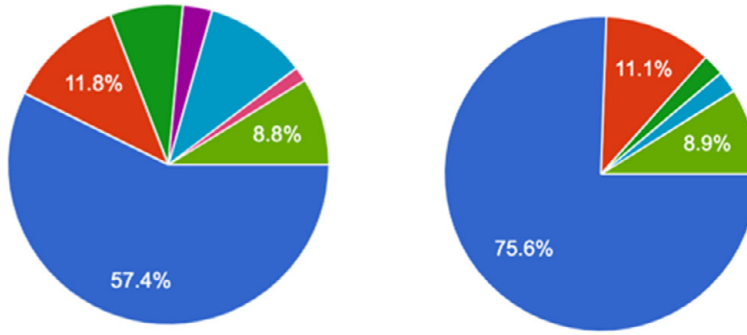
GRÁFICO 5. *Respuestas a la pregunta ¿Qué es el Blogging para ti?*

Inicial	Final
Hablar sobre un tema de interés, aconsejando, dando nuestra opinión o simplemente contando hechos que nos ocurren. Es una forma de expresión libre que se comparte con terceros Herramienta de trabajo	Una forma alternativa útil y dinámica de aprender inglés y postear textos y experiencias
Escribir en un blog una redacción	Interactuar con la red
Aprendizaje cooperativo de cualquier asunto ya sea académico o de un ámbito de ocio	Una herramienta de enseñanza
Nunca lo he utilizado	Es una manera de aprender, haciendo uso de la tecnología
Un blog interactivo para mejorar nuestra expresión escrita	El Blogging para mí es el uso de herramientas web, con el objetivo de mejorar la experiencia del aprendizaje. En mi opinión, hace más ameno el proceso
Una red social donde se comparte información	Una forma de mejorar la escritura en ingles de una forma coperativa donde cada alumno ve los comentarios de los demas

GRÁFICO 6. *Respuestas a la pregunta ¿Puedes pensar en formas de trabajar el Writing mediante el Blogging?*

Inicial	Final
No lo sé	Evaluando a otros compañeros
Escribir de vez en cuando nuestra experiencia sobre el día a día o opinión personal sobre algún hecho reseñable	Mediante un blog común en el que subamos los writing
Llevando a cabo uno sobre un tópico de interés, siendo esté el factor más relevante y que motive el esfuerzo y trabajo, durante cierto periodo de tiempo	Intercambio de escritos entre compañeros para aprender de manera conjunta
Escribiendo los textos y corrigiendo entre todos	Creando un blog del curso en el que se suban los writtings que realicemos durante el curso
Colgar posts en el blog	Colgar topics en el Blogs y escribir sobre ellos
Supongo que será como una nube donde iremos subiendo nuestros writings	Subiendo los writings a un blog común y aprender unos de otros, compartir las formas de escribir de cada uno, y aprender leyendo los writing de los compañeros, tanto de las cosas que estén mal como de las que estén bien

FIGURAS 16 y 17. *Inicial y Final*



Refiriéndonos a la pregunta sobre las ventajas de utilizar Blogging, la encuesta inicial arroja los siguientes resultados: para un 33,8% sería interactuar con los profesores y el profesor, para un 61,8% sería aprender a escribir en inglés de forma breve y concisa, y para 4,4% aprender el uso correcto de internet. En la encuesta final, un 46,7% considera que es interactuar con los compañeros y con el profesor, un 37,8% aprender a escribir en inglés de forma breve y concisa, mientras un 15,6% considera una ventaja aprender el uso correcto de internet.

Entre los inconvenientes del Blogging, en el cuestionario inicial destaca la opinión de la controversia de los temas a tratar como un problema para desarrollar las tareas, mientras en el final se comenta mayoritariamente que sólo se puede trabajar cuando hay internet.

En cuanto a si se ha escuchado o leído en torno al Aula Invertida, un 83,8% dice no en la encuesta final, siendo un 75,6% de síes en la encuesta final.

Es interesante reseñar las respuestas en torno a qué es para ti el Aula Invertida.

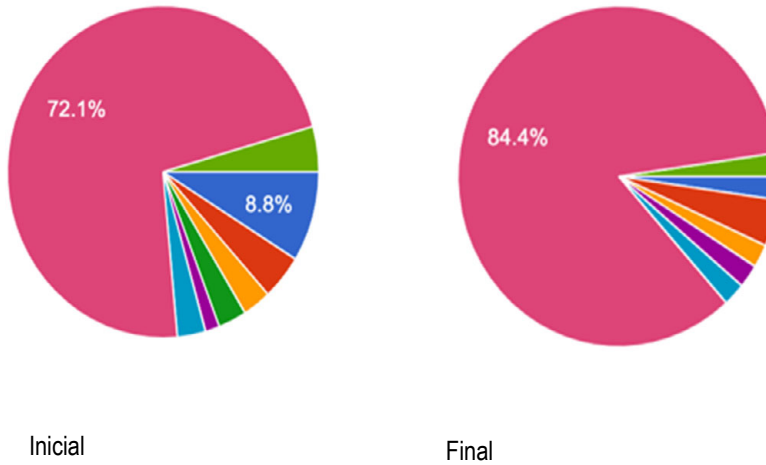
GRÁFICO 7. *Respuestas a la pregunta ¿Puedes pensar en formas de trabajar el Writing mediante el Blogging?*

Inicial	Final
No lo sé	Una manera diferente y avanzada de aprender en clase
Una método diferente de transmitir conocimientos, de forma tecnológica	Un aula del revés
No lo he oído nunca	Intentar enseñar en clase por parte de los alumnos
Una clase en el que los alumnos se corrigen entre ellos	El trabajo en casa por parte del alumno, para después preguntar dudas al profesor
El alumno aprende en casa en lugar de en la clase, para después trabajar con el profesor en clase. Es el opuesto al método tradicional de tareas en casa y lecciones en clase	El uso de plataformas virtuales para las clases
Que los alumnos hagan de profesor y el profesor de alumno	Que se pueda aprender tanto dentro como fuera del aula

En la pregunta de cómo usar el Blogging dentro de Flipped Classroom, se tienen los siguientes resultados: para un 54,4% de alumnos en la encuesta inicial es escribir/redactar en inglés en el blog, siendo un 66,7% en la final. Un 14,7% en la inicial considera que el uso es publicar un comentario en inglés en el blog, siendo la proporción en la final 14,7%. Importante es también mencionar el 30,9% que considera la opción responder a comentarios de otros compañeros o profesor en inglés en el blog, siendo la proporción en la final de un 17,8%.

Finalmente, en el apartado de herramientas para trabajar el Aula Invertida.

FIGURAS 18 y 19.



Objetivamente, puede desprenderse de la encuesta estudiada anteriormente, que hay una consolidación en el conocimiento y uso del Blogging en el entorno de Aula Invertida.

6. CONCLUSIONES

La introducción de esta propuesta metodológica de Blogging en un entorno de Aula Invertida, además del uso de una una serie de herramientas por parte del profesor y de los alumnos como Cambridge English Write & Improve, Kahoot, Aula Virtual, etc., ha sido muy positiva de acuerdo con los resultados obtenidos, y expresado en las gráficas comentadas anteriormente, con un notable aprovechamiento de los recursos. A pesar de un primer acercamiento no tan bueno de los resultados obtenidos por el grupo A2, se observa en un posterior análisis que es el grupo donde más alumnos vieron mejoradas sus capacidades de expresión escrita en inglés. La alta correlación entre las calificaciones dadas por los profesores a los trabajos de los alumnos, comparadas con las dadas por la herramienta CohLitheSP, muestra la alta efectividad de la

misma en el estudio de los índices de los textos producidos en inglés por los alumnos. Las coevaluaciones realizadas por los alumnos no vienen sino a confirmar los datos expresados anteriormente, especialmente en el grupo A2, donde se ha apreciado un mayor nivel de exigencia entre ellos si lo comparamos con las coevaluaciones de los otros grupos.

En respuesta a la hipótesis de investigación ¿Puede la combinación del Blogging con el Aula Invertida en un contexto universitario, resultar en la consecución de óptimos resultados en el desarrollo de la destreza de composición de textos escritos en inglés?, debe decirse que, basándonos en los resultados obtenidos en esta investigación, la competencia en producción escrita en inglés, se ha desarrollado muy notablemente. Por lo tanto, nuestros resultados están en línea con otros estudios similares que destacan el papel positivo de Flippled Learning y Blogging en la enseñanza de un idioma (Arslan & Şahin-Kızıl, 2010; Cheng et al., 2019; Fulton, 2012; Fithriani, 2020) . No obstante, este análisis podría verse reforzado con un estudio más extenso que abarcaría todo el curso académico. Los resultados serán más representativos si a los estudiantes se les asigna un conjunto de tareas de escritura a desarrollar en nueve meses en lugar de un trimestre. El uso de los blogs por parte de los estudiantes será más preciso y seguro durante un período más largo, lo que arrojará información sobre el uso continuo de esta herramienta para varias actividades variadas también. Una segunda parte de este estudio no solo considerará el factor tiempo, sino que también considerará un mayor número de estudiantes y cursos. Pueden surgir hallazgos interesantes al comparar diferentes grupos de estudiantes –estudiantes de primer año versus estudiantes de último año, estudiantes de perfil técnico versus estudiantes de perfil no técnico– y su capacidad para mejorar las competencias escritas. Finalmente, con base en los resultados obtenidos en este estudio, se puede confirmar la hipótesis de investigación planteada inicialmente sobre si la combinación de Blogging y Flipped Classroom en un contexto universitario puede resultar en la consecución de resultados óptimos en la habilidad de escribir textos en inglés.

7. REFERENCIAS

Aljumah, F. H. (2012). Saudi Learner Perceptions and Attitudes towards the Use of Blogs in Teaching English Writing Course for EFL Majors at Qassim University. *English Language Teaching*, 5(1), 100-116. doi:10.5539/elt.v5n1p100. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079098.pdf

Alvarez, B. (2012). Flipping the classroom. Homework in class, lessons at home. *Education Digest, 77,* 18-21.

Arslan, R. & Şahin-Kızıl, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners? *Computer Assisted Language Learning, 23*(3), 183-197. DOI: 10.1080/09588221.2010.486575. https://n9.cl/p200w

Aydin, S. (2014). The Use of Blogs in Learning English as a Foreign Language. *Mevlana International Journal of Education (MIJE), 4*(1), 244-259. DOI :10.13054/mije.13.79.4.1. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545624.pdf

Campbell, A. (February 2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal, 9*(2). http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html

Campbell, A. (September 2004). Using LiveJournal for Authentic Communication in EFL Classes. *The Internet TESL Journal, 10*(9). http://iteslj.org/Techniques/Campbell-LiveJournal/

Cheng, L., Ritzhaupt, A.D. & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development, 67*, 793-824.

Cobanoglu, C. (2006). An Analysis of Blogs as a Teaching Tool as Perceived by Hospitality Management Students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, *5*(2). DOI:10.3794/johlste.52.138. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.606.3320&rep=rep1&type=pdf

Dallimore, E. J., Hertenstein, J.H., & Patt, M.B. (2010). Class participation in accounting courses. *Factors that affect student comfort and learning. Issues in Accounting Education, 25,* 613-629.

Davis, N.L. (2016). Anatomy of a flipped classroom. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 16,* 228-232.

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology, 39,* 12-17.

Fithriani, R., Rafida, T. & Siahaan, A. (2020). Integrating Online Blogging into EFL Writin Instruction: Exploring Students' Perceptions. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). UNNES International Conference on English Language Teaching, Literature, and Translation (ELTLT 2018), 188,* 87-90. DOI:10.2991/eltlt-18.2019.17. https://www.researchgate.net/publication/334424415_Integrating_Online_Blogging_into_EFL_Writing_Instruction_Exploring_Students'_Perceptions

Godwin-Jones, B. (2003). Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology, 7* (2). *http://128.171.57.22/bitstream/10125/25195/07_02_emerging.pdf*

Graesser, A. C., Singer, M., and Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review, 101*(3), 371–395. https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371

Graesser, A. C., McNamara, D. S., and Kulikowich, J. M. (2011). Coh-Metrix: Providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational Researcher*, 40(5), 223–234. https://doi.org/10.3102/0013189X11413260

Graesser, A., Tackett, A., MacNamara, D., McCarthy, P. and Cai, Z.. (dir.) "Coh-Metrix".. *Documentation Web Tool Contact*. 16 August 2017. http://cohmetrix.com/. Accessed 21 April 2021.

Hung, H.-T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning, 28,* 81-96.

Kleanthous, A. & Cardoso, W. (2016). Collaboration through blogging: the developmentof writing and speaking skills in ESP courses. In S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley & S.Thouësny (Eds), *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016* (pp. 225-229). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.566

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* Cambridge University Press.

Låg, T. & Saele, R.G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A systematic review and meta-analysis, *AERA Open, 5*, 3.

Lee, G. & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a Foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly, 52*(1), 62-84.

Lo, C.K., & Hew, K.F. (2019). The impact of flipped classrooms on student achievement in engineering education: A meta-analysis of 10 years of research. *Journal of Engineering Education, 108,* 523-546.

Lunding, M., Bergviken Rensfeldt, A., Hillman T., Lantz-Andersson, A., & Peterson, L. (2018). Higher education dominance and siloed knowledge: a systematic review of flipped classroom research. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15,* 20.

McClure, E. (1991). A comparison of lexical strategies in L1 and L2 written English narratives. *Pragmatics and Language Learning*, 2, 141–154.

McNamara, D., and Magliano, J. (2009). Chapter 9 Toward a Comprehensive Model of Comprehension. *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*, *51*, 297-384. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2.

Montalbán, N. (2019). Gamificación y Aula Invertida. Una experiencia motivadora para el estudio de las unidades fraseológicas, *Paremia, 28*, 67-77

Montaner Villalba, S. (2017). La Competencia en Producción Escrita del inglés técnico mediante el blogging, *Verbeia. Monográfico: Journal of English and Spanish studies=Revista de estudios filológicos*, *1*, 84-102. https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/6.-Salvador-Montaner-Villalba.pdf

Montaner Villalba, S. (2019). Competencia en Producción Escrita en inglés para fines específicos mediante el blogging en un entorno de aprendizaje basado en proyectos, *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, *25*(2), 173-192. DOI:10.20420/rlfe.2019.387 https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1188/1090

Montaner Villalba, S. and Montalbán, N. (2021). Unidades fraseológicas en Traducción de Textos de Inglés para Fines Específicos mediante el Blogging en un entorno de Aula Invertida. *Estudios de Traducción* 11 (publication in the press).

Özdemir, E. & Aydin, S. (2017). Blogging Effect on English as a Foreign Language Writing Motivation: Blogging and Writing Motivation. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 7(2), 40-57. DOI: 10.4018/IJCALLT.2017040103.

Pinkman, K. (2005) Using Blogs in the Foreign Language Classroom: Encouraging Learner Independence. *The JALT CALL Journal, 1* (1), 12-42. DOI:10.29140/jaltcall.v1n1.2

Reid, W. (1988) Evaluating and Intervention in Developmental Research, *Journal of Social Service Research*,11:1, 17-37, DOI: 10.1300/J079v11n01_02

Vitta, J.P., Al-Hoorie, A.H. (2020). The flipped classroom in second language learning: A meta-analysis. *Language Teaching Research,* 1-25.

Ward, J. M. (2004). Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal, 3*(1). http://www.teflwebj.org/v3n1/blog_ward.pdf

Yakut, A. D. & Aydin, S. (2017). An experimental study on the effects of the use of blogs on EFL reading comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching, 11*(1), 1-16. DOI:10.1080/17501229.2015.1006634.

Zhang, D. (2009). The Application of Blog in English Writing. *Journal of Cambridge Studies, 4*(1), 64-72. https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/255674/200901-article8.pdf?sequence=1

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EDUCAR EN LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL Y CONTRA EL RACISMO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

ELENA CARRIÓN CANDEL
Universidad Camilo José Cela (UCJC)
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

1. INTRODUCCIÓN

Tras experimentar en los últimos años un periodo de cambios sociales y culturales sin precedentes en la historia reciente, la sociedad vive una situación de crisis de valores, tanto en el ámbito de la vida personal, familiar como social. En la actualidad, los referentes éticos que fomenten la convivencia y la integridad no encuentran demasiado espacio en nuestra sociedad. A pesar de ello, los valores continúan apreciándose como un referente necesario objeto de interés social y educativo. Según indican los expertos, resulta imposible una vida humana sin valores, al ser éstos un elemento vital para orientar las acciones y decisiones personales, esclarecer el sentido del vivir humano, configurar la realización de cada individuo y, en definitiva, interpretar la convivencia y cimentar la educación y la cultura (Gervilla, 2014, Bolívar, 2004).

Por tanto, surge la necesidad de la formación en los alumnos de un juicio valorativo que les permita distinguir el bien del mal, en definitiva, la valoración de dos principios fundamentales, la defensa de la verdad y la acción sin violencia para transformar la sociedad, valores necesarios para la convivencia, la justicia y la igualdad. En este sentido Isabel Carrillo (2005) afirma que "se incide en la formación de la ciudadanía para hacer posible la construcción de una sociedad igualitaria exenta de conflictos" (p.12).

En este sentido, la llamada *crisis de valores* ha trasladado al contexto educativo la necesidad de introducir la moral en la educación. Será la escuela la encargada mediante el uso de metodologías activas y participativas, de proporcionar herramientas para que los alumnos sean capaces de aprender, construir, desarrollar, vivir y defender los valores e incorporarlos en la sociedad. Esta cualidad necesita un nuevo modelo de docente que sea motivador, mediador y guía del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Según nuestro criterio, la educación es el método fundamental del perfeccionamiento y la reforma social. No es solo una suma de conocimientos disciplinares, sino que debe contribuir a analizar críticamente la realidad cotidiana y las normas morales vigentes, de modo que ayude a formar ideas más justas de convivencia, comprensión, respeto y solidaridad. En este sentido, estaríamos desarrollando la competencia social y cívica, caracterizada por las relaciones personales, el trabajo cooperativo, derechos y deberes, práctica de valores y conocimiento e interpretación de la realidad social.

Este tipo de capacidades o competencias deben ser desarrolladas en sus diversas dimensiones en la escuela, para la debida consecución de la educación integral, puesto que "la educación transmite porque quiere conservar, y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral, verifica, elige, presupone, convence, elogia y descarta. Intenta favorecer un tipo de hombre frente a otros, un modelo de ciudadanía, de disposición (…) "(Savater, 1997: 151).

Igualmente, las razones de su inserción curricular se relacionan con su capacidad para ofrecer respuestas a demandas planteadas al proceso educativo, tales como socializar al alumnado, incorporarlo a la cultura y facilitar su integración en el medio natural, social y cultural (Rodríguez, 2011), al mismo tiempo que mejorar el descubrimiento de su identidad (Alonso, 2010; Aranda, 2011) a través de un itinerario orientado al logro de objetivos específicos que marcan unas metas muy vinculadas con los valores. En tal sentido, y asumida la relación existente entre valores y educación, toda incardinación curricular de éstos en el ámbito educativo y concretamente en la Educación Secundaria, debe

adoptar como horizonte ineludible y meta de todo proceso educativo, un conjunto de valores cuyo cultivo relacional garantice una educación integral, social y personal susceptible de realizaciones diversas.

1.1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En los últimos años se han producido en el contexto educativo importantes modificaciones, muchas escuelas están experimentando una profunda transformación por la creciente presencia de alumnado de otras culturas como resultado de los nuevos movimientos migratorios. Esta nueva situación sociocultural está desbordando las fronteras de nuestro país y acrecienta la aparición de nuevas culturas en la sociedad. Por todo ello, es una realidad la existencia de aulas multiculturales, siendo esta interculturalidad un reto social que exige un tratamiento curricular (Querol y Reizabal, 2008; López Aranguren, 2010).

Desde los escenarios escolares, además de la difusión y transmisión de saberes y contenidos conceptuales, debemos priorizar la promoción de actitudes y valores por parte de los estudiantes, cuya finalidad sea el promover las conductas de respeto, aprecio, tolerancia y cooperación con este nuevo entorno social y cultural. De ahí la importancia de la educación en valores para afrontar esta situación actual, ya que el reto que se nos plantea como educadores es la construcción de la interculturalidad como espacio de encuentro en la consecución de una escuela multicultural. Para ello, es necesario educar en el valor de la pluralidad y riqueza que este encuentro supone.

Estamos ante un nuevo escenario educativo, que exige que la escuela en todos sus niveles y etapas educativas responda de forma eficaz a los retos y desafíos de la realidad heterogénea y diversa en la que vivimos, para ofrecer una educación de mayor calidad y equitativa, por ello, parece obligado reflexionar aquí sobre la educación intercultural desde el momento en que la diversidad cultural ha adquirido una relevancia tal que la ha llevado a convertirse en un reto educativo y eje esencial de un sistema escolar que avanza hacia una educación inclusiva y una educación para la convivencia, y no sólo para la coexistencia (Galindo, 2011).

Asimismo, conviene recordar cómo tal diversidad cultural, además de un contenido de enseñanza, supone también un reto a afrontar en las aulas, pues la educación intercultural no es una modalidad educativa sólo para la inmigración que acogemos, es necesario el generalizarla a toda la comunidad educativa, pues sólo así se logrará que la educación intercultural incida positivamente en valores sobre el fortalecimiento del pluralismo, el fomento de la solidaridad y la consideración positiva de los diversos proyectos de vida (Binaburo y Muñoz, 2007), en una necesaria convivencia democrática.

De igual modo, la diversidad cultural es un signo de identidad de nuestra sociedad, una oportunidad para una vida más enriquecedora y, en ciertos lugares, incluso un rasgo estructural interrelacionado con la inmigración, la globalización, el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, y la distribución y acceso a los recursos. Por todo ello, la educación intercultural como respuesta a la multiculturalidad, muestra como evidencia que la realidad social a la que debe responder la escuela, al contrario de lo que sucedía hasta hace poco, se ha tornado altamente multicultural, y ello demanda nuevas respuestas (Calvo, 2003; Dadzie, 2004; Batanaz, 2007; Palma, 2014).

En tal sentido, el tratamiento escolar del multiculturalismo ha de ser algo más que la mera atención a los diversos grupos culturales presentes en el aula como realidad sobrevenida (Naïr, 2003). Debería asumir a nuestro criterio metas tales como: construir una identidad cívico- ciudadana compartida, reconocer el respeto que merecen las diversas especificidades, y transmitir los principales valores de nuestra cultura desde el horizonte de la democracia y los derechos humanos.

1.2. Educar contra el racismo mediante las TIC y las TAC

Las nuevas tecnologías y su utilización se han convertido en una herramienta habitual no solo en el avance de todos los ámbitos disciplinares o de investigación, sino también en la vida cotidiana. En el ámbito educativo, la utilización de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) abren un nuevo panorama que afecta a los docentes y a la metodología educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje, el cual

debe favorecer la presencia de contenidos y herramientas digitales en el aula, siendo su utilización fundamental para que el alumnado alcance algunos de los objetivos educativos, ayudando a la adquisición de aprendizajes significativos, ya que ponen a nuestra disposición un caudal infinito de recursos y posibilidades didácticas.

Al hablar de las TAC nos referimos a la adecuada aplicación de las TIC en el entorno educativo, orientado su uso hacia un fin más formativo, tanto para el profesorado como para el alumnado, con un objetivo claro: aprender más y mejor. Las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento (Lozano, 2011). Este tipo de formación según Aduviri (2014), le otorga un nuevo significado a las TIC y las pone al servicio del estudio y el trabajo, y permite una verdadera inclusión digital que, los docentes sabrán transmitir al alumnado.

El desarrollo de nuestra investigación pretende la adquisición de competencias y valores por parte de nuestro alumnado. Nuestro reto se basa en responder a problemas socioculturales como el racismo y la discriminación social, que tienen que ver con la convivencia y la cultura escolar, partiendo de la utilización de recursos didácticos y multimedia sobre cine y música, así como mediante la aplicación de las TIC. Nuestros alumnos pueden ser formados para el tratamiento de los conflictos de forma no violenta, educando el desarrollo del diálogo, el consenso y la formación, para la consecución de futuros ciudadanos y ciudadanas con un talante democrático, pues la educación para la resolución de conflictos y la transformación positiva de los mismos es educar en valores y competencias.

Con nuestra propuesta comunicativa, justificamos además que los medios audiovisuales en general, y el cine y su música en particular, tienen en la actualidad un gran poder de comunicación y de influencia que va más allá de lo que podemos concebir. Es preciso considerar que el cine está demostrando ser un excelente medio para la formación en valores (Loscertales, 2001; Breu, 2010; Muela y Balandrón, 2012), descubrir perspectivas nuevas y revisar actitudes. Los conflictos que se proyectan en la pantalla y se resuelven de un determinado modo, son enseñanzas

de la vida y para la vida, permiten el análisis crítico de los valores y contravalores que los determinan e, incluso, facilitan el cambio de actitudes.

En definitiva, con el material elaborado sobre cine y música para trabajar el racismo y la discriminación social, pretendemos abordar la educación en valores como elemento necesario para la creación de un clima de convivencia que parta del conocimiento del otro, del respeto y la tolerancia tanto hacia sí mismos como hacia el resto, y la creación de una alternativa para el análisis de los conflictos, pues comunicarse, compartir y poner en común es fundamental para la creación de espacios de solidaridad que contribuyan al desarrollo personal y social de nuestros jóvenes.

2. OBJETIVOS

- Analizar y reflexionar sobre el racismo y las desigualdades sociales.
- Identificar y analizar los valores y contravalores que las películas transmiten para reflexionar sobre ellas.
- Adoptar actitudes de rechazo frente a las situaciones de xenofobia o racistas.
- Valorar el cine y su música como estrategias educativas para abordar el racismo en el aula.

3. METODOLOGÍA

El planteamiento metodológico se enmarca en un enfoque de investigación-acción participativa, que es un método de tipo cualitativo, con el propósito de obtener resultados para corregir situaciones colectivas y contribuir a la mejora educativa. El enfoque de investigación-acción expuesto por Elliot (1993, 2002), Lomax (2005), Bisquerra (2009), McNiff & Whitehead (2009), entre otros, propicia el cambio en las prácticas sociales. Igualmente, esta metodología se entronca con las teorías pedagógicas de Freire (1978, 19791980) y la pedagogía

dialògica del profesor Flecha (1997, 2000, 2011), con la teoría sociocrítica de Habermas (2000, 2006) y con las experiencias y enfoques de la pedagogía crítica de Giroux (1992), que incluye el contexto donde el individuo realiza sus acciones.

Presentamos una propuesta de innovación educativa como herramienta de análisis y como vía basada en la necesidad de desarrollar actuaciones que favorezcan la inclusión, el diálogo y la reflexión para trabajar de forma concreta los problemas de racismo y discriminación en las aulas de Educación Secundaria. Para lograrlo seguiremos una metodología abierta, flexible, participativa y comunicativa, mediante actividades en gran y pequeño grupo donde se fomente el diálogo, la cooperación y el trabajo en equipo.

Este proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados fundados en la planificación, acción, observación y reflexión, para formar conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción:

- **1º Fase:** Comienza con una "idea general" sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Por tanto, nuestra investigación es una propuesta para la transformación social en el aula, basada en "la utilización de las TIC para educar contra el racismo y la discriminación y el logro de la inclusión educativa".

- **2º Fase**: Diseñamos una herramienta digital, libro digital interactivo, para analizar y revisar el tema de interés, el racismo y la convivencia intercultural en el contexto educativo, mediante el *Cuadernia: No al racismo, no a la xenofobia, no a la intolerancia*. Esta estrategia de acción, se asentaba en el visionado del videoclip "Papeles Mojaos" del grupo de música Chambao, y el visionado de diversos fragmentos de películas – Crash, Gran Torino, Diarios de la calle y American History X-, con preguntas y criterios sobre los cuáles el alumnado debía pronunciarse.

-

– **3º Fase:** Parte de la observación directa de los efectos de la acción en el contexto educativo. Tras el visionado del Cuadernia, se realizaron una serie de debates y tertulias dialógicas dirigidas, para fomentar el análisis y reflexión por parte de los estudiantes. Destacamos el valor del diálogo, pues el diálogo es parte esencial de la convivencia, pues es imposible una convivencia sin diálogo, por cuanto las personas creemos y nos formamos gracias a la palabra. Con toda razón, A. Camus afirmaba que "no existe vida sin diálogo" (Gervilla, 2015: 50). Igualmente, para finalizar este Cuadernia, desarrollamos diversas actividades y juegos de ampliación y refuerzo- juego de unir con flechas relacionando cada imagen con su película correspondiente, juego de realizar un puzzle y juego de sopa de letras-, encontrando los valores y contravalores que aparecen reflejados en las películas visionadas, con la finalidad de que nuestros alumnos aprendan jugando.

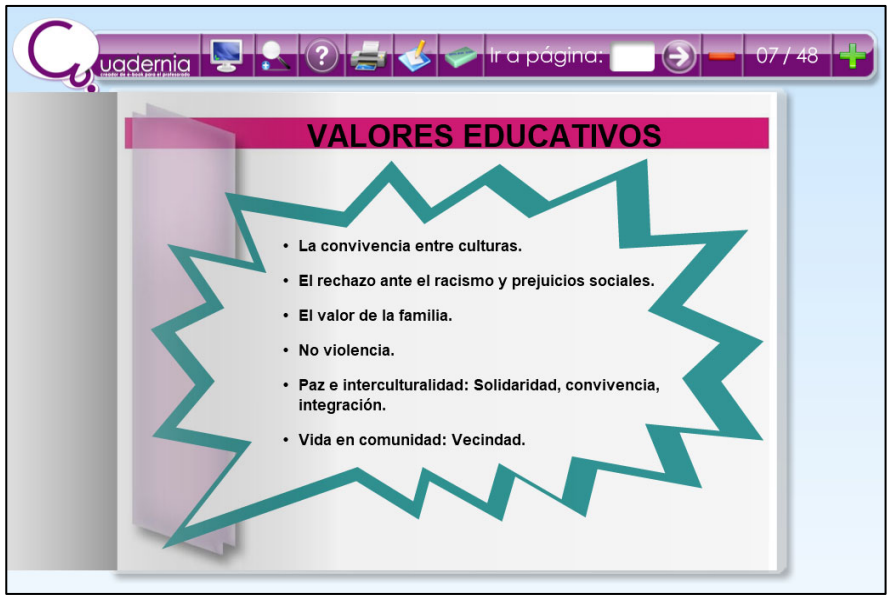
– **4º Fase:** El proceso culmina con la reflexión y evaluación de los resultados interpretativos de los alumnos participantes en el proyecto, mediante la elaboración individual de un cuestionario anónimo, con preguntas formuladas por escrito en escala Likert.

FIGURA 1. *Cuadernia sobre el racismo*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 2. *Cuadernia sobre el racismo. Valores educativos*



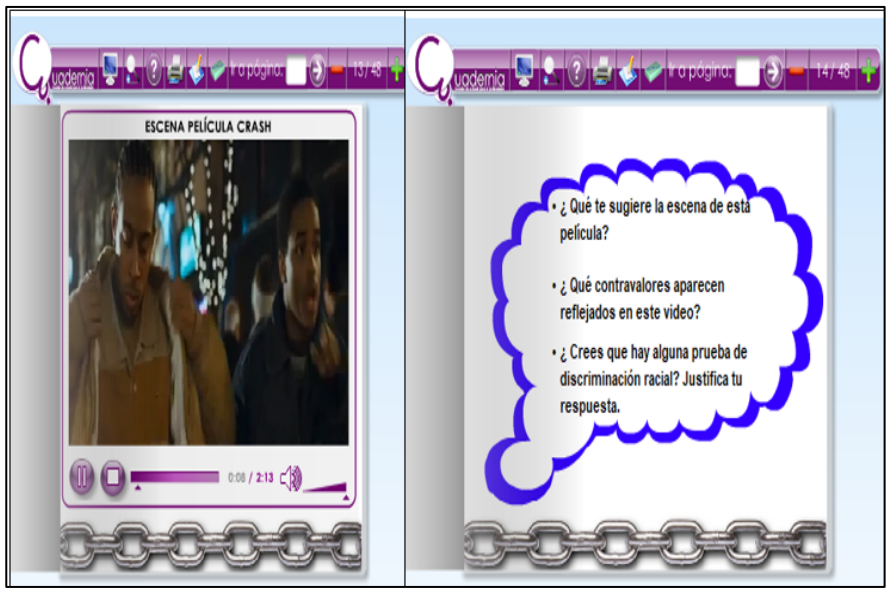
Fuente: elaboración propia

FIGURA 3. *Cuadernia sobre el racismo. Canción: Papeles Mojaos. Chambao.*



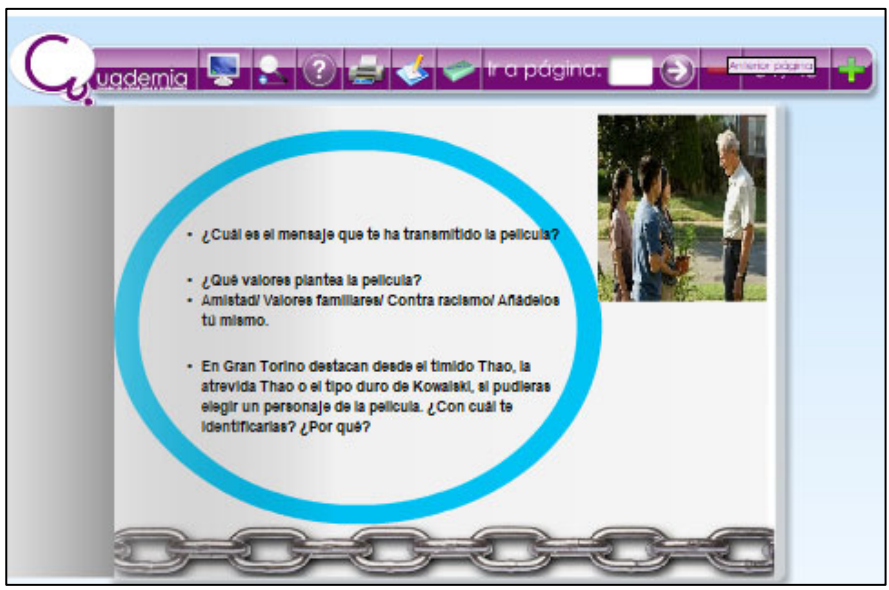
Fuente: elaboración propia

FIGURA 4. *Cuadernia sobre el racismo. Debate y tertulia dialógica sobre película Crash*



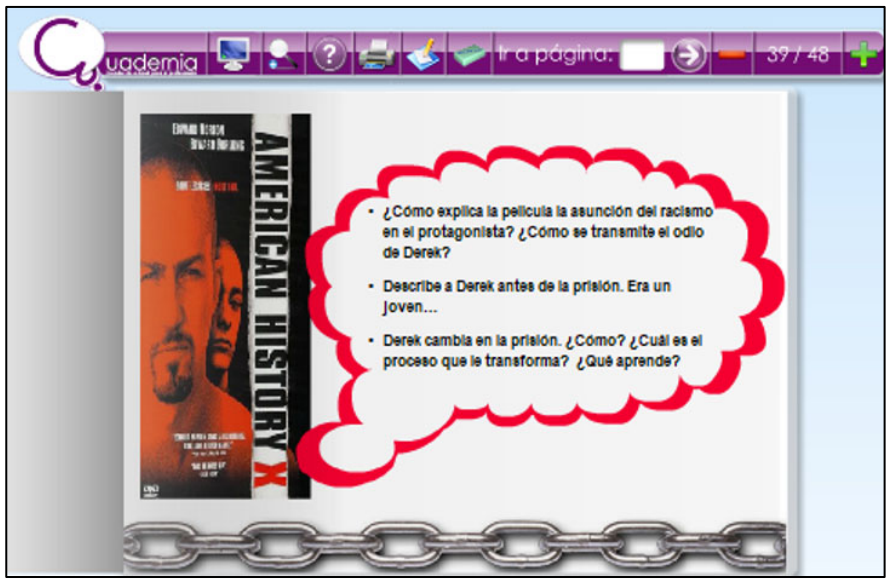
Fuente: elaboración propia

FIGURA 5. *Cuadernia sobre el racismo. Tertulia dialógica sobre película Gran Torino*



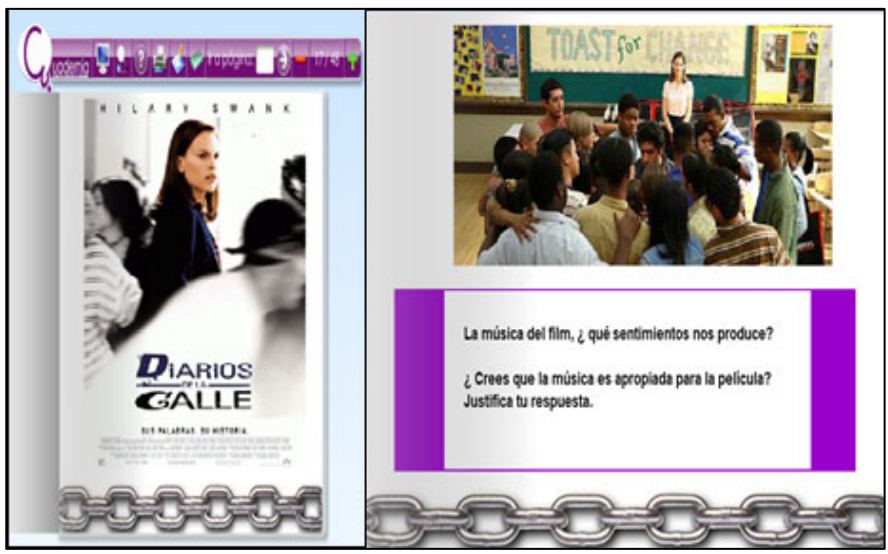
Fuente: elaboración propia

FIGURA 6. *Cuadernia racismo. Tertulia dialógica sobre película Ameriacan History X*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 7*. Cuadernia sobre racismo. Tertulia dialógica sobre película Diarios de la calle*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 8. *Cuadernia sobre el racismo. Juego interactivo: Une con felchas*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 9. *Cuadernia sobre el racismo. Juego interactivo: Realiza la sopa de letras*



Fuente: elaboración propia

***FIGURA 10**. Cuadernia sobre el racismo. Juego interactivo: Realiza el siguiente puzzle*



Fuente: elaboración propia

En síntesis, proponemos este recurso didáctico y multimedia elaborado sobre cine y música, para trabajar el racismo y la convivencia intercultural en el contexto educativo, fomentando el análisis y la reflexión por parte del alumnado. Entendemos la utilización de estos materiales didácticos desde una perspectiva diferente a la metodología tradicional: como herramientas eficaces para facilitar el aprendizaje, mejorar la comunicación en el aula, inculcar valores y erradicar contravalores en el alumnado, transformar de forma pacífica los conflictos y obtener mejores resultados.

4. RESULTADOS

La experiencia se ha desarrollado en dos Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, con una población total de estudio de 338 alumnos. De un I.E.S. de Albacete, siendo objeto de estudio 165 alumnos y un I.E.S. con un objeto de estudio de 173 alumnos, ubicado en Alcobendas. Lo completaron de manera voluntaria y anónima un total de

154 alumnos, encontrando un nivel de confianza del 94,16% un margen de error de 5,84 %.

Como soporte instrumental se han empleado técnicas disponibles en la investigación cualitativa, propuestas para ser utilizadas por los componentes del grupo que participan en la investigación-acción. Por ende, las técnicas e instrumentos de esta investigación-acción se han obtenido mediante dos vías, por una parte, los datos obtenidos y extraídos de la observación directa de los grupos, con los distintos debates y tertulias dialógicas realizadas sobre el Cuadernia- ebook o libro digital- sobre el racismo y la convivencia intercultural en el contexto educativo, con cuestiones referidas a la temática de estudio, así como, su aplicación y análisis con la recogida de respuestas y valoraciones de los alumnos, mediante cuestionarios en escala Likert sobre el racismo, para fomentar la capacidad de reflexión y elaboración del juicio crítico de los educandos.

En la tabla 1 podemos ver un resumen de los estadísticos descriptivos básicos de todos los ítems cuantitativos utilizados en el cuestionario. Algunos de ellos nos permiten ubicarnos en la realidad que perciben los alumnos que contestaron al cuestionario.

Reflejamos como notable la puntuación media que vemos en el ítem 2, porque nos permite ver la sensibilidad que se tiene acerca del racismo en los centros en los que se desarrolló el trabajo de campo. La puntuación recogida muestra que efectivamente existe una percepción de esta conducta como algo realmente existente, si bien la media recoge una valoración ponderada, muy alejada de las puntuaciones máximas disponibles en la escala y con una desviación típica que revela que no existen diferencias entre las puntuaciones de los entrevistados que haga pensar en la conveniencia de cuestionar la representatividad de la media.

Descubrimos también un conjunto de preguntas que indagan más directamente acerca de si la persona encuestada ha vivido -como víctima, como agente o como espectador-, y que son las que vemos que recogen puntuaciones cercanas a 1 con distintos decimales. La percepción generalizada en los centros que han participado en la encuesta, por lo

tanto, podría resumirse en que es infrecuente el tener la vivencia, de una manera o de otra, del racismo, aunque se percibe como una vivencia problemática.

TABLA 1. *Estadísticos descriptivos.*

	N	Media	Desv. típ.
1.El racismo es, un problema social	154	4,39	,972
2.Problema en el centro escolar	153	2,80	1,108
3.Conocimiento de algún caso de racismo	154	2,65	1,574
4. Has reflexionado sobre las causas	154	3,36	1,236
5.Reflexionado sobre consecuencias	154	3,86	1,425
6. Se discrimina por color de la piel	154	1,92	1,029
7. Hay compañeros ignorados y rechazados	154	2,76	1,334
8. Discriminación por diferente nacionalidad	154	2,07	1,263
9.Amenazas entre compañeros	154	2,14	1,260
10 Apodos o.motes	153	3,50	1,148
11.Golpean bromeando	154	3,41	1,281
12. Has participado en grupo ante una actitud racista	151	1,23	,647
13. Has amenazado en Whatsapp o Facebook	154	1,19	,637
14.Sentido víctima alguna vez	153	1,71	1,168
15.Acosado en Whatsapp o Facebook	154	1,37	,870
16.Dejar de asistir a clase por racismo o discriminación	154	1,29	,832
17.Has hablado con el profesor del tema	153	1,59	1,206
18.Has hablado con amigos	153	2,15	1,337
19. Te han pedido ayuda	154	1,51	1,068
20 Consideras el racismo un delito	154	4,73	,707

Fuente: elaboración propia

Este trabajo refleja que las puntuaciones más elevadas las vemos en las preguntas que abren y cierran el cuestionario, y que podríamos llamar *valorativas*, porque no se basan tanto en experiencias personales de los individuos sino en la consideración que tienen del fenómeno –que puede, en alguna medida, derivarse de un conocimiento indirecto-. Alguna otra, como la relativa al conocimiento de las consecuencias de sufrir ese tipo de actitud, recogen también una puntuación elevada, muy probablemente porque, de una o de otra manera, muchos de los alumnos tienen una intuición de lo que representa esa situación.

Por otro lado, las puntuaciones más bajas, las encontramos en las cuestiones que interpelan acerca de la participación activa de la persona encuestada (ítems 12 y 13) en acciones de racismo, violencia o discriminación. En ellas, además, los datos muestran también las puntuaciones típicas más reducidas, lo que viene a poner de manifiesto el alto grado de acuerdo entre los entrevistados a la hora de rechazar el haber sido partícipes activos de este tipo de conductas. La respuesta a la encuesta era voluntaria y anónima, por lo que es razonable entender que aquellos alumnos que hubieran sido en algún momento racistas o violentos no hubieran cumplimentado el cuestionario por un elemental sentido de rechazo a lo que se investiga.

Respecto a otro de los ejes de nuestra investigación, apreciar en qué medida encontramos actitudes y percepciones diferentes entre los alumnos y alumnas que contestaron al cuestionario, hemos seleccionado los ítems 2, 4, 5, 7, 8, 9 y 11, que consideramos especialmente representativos de la situación que estamos estudiando. En el primero de ellos, cuya inclusión es obligada para tener conocimiento acerca de la existencia o inexistencia de esta problemática, encontramos una puntuación ($\bar{X}$ = 2,8, *DT*=1,108) que, en términos generales, se sitúa ligeramente por encima del punto medio de la escala, con una igualmente ligera diferencia en favor de las mujeres ($\bar{X}$ = 2,97, *DT*=1,085) con respecto a los varones ($\bar{X}$ =2,64 en el caso de los varones). La tónica general que encontramos (y que puede verse en la columna *Diferencia de medias* de la tabla 2) es la de puntuaciones medias mayores en el caso de ellas; dado que ambos géneros están evaluando y viviendo una misma realidad, cabría razonablemente esperar que las puntuaciones sean similares, lo que no ocurre. Sólo en el caso del ítem que preguntaba si hay alumnos que golpean a otros compañeros bromeando, la puntuación de las féminas ($\bar{X}$ =3,19, *DT*=1,213) es más reducida que la de los varones ($\bar{X}$ =3,63, *DT*=1,312), lo que podría entenderse si tenemos en cuenta que probablemente las presencian o viven en menor grado porque en las edades de nuestra muestra todavía hay ciertas actividades que realizan chicos y chicas de manera separada.

Para determinar si las diferencias observadas son significativas estadísticamente, hemos realizado una prueba *t* de muestras independientes cuyos resultados recogemos en la tabla 2.

TABLA 2. *Prueba t de muestras independientes*

Ítem		T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
2	Se han asumido varianzas iguales	-1,858	150	,065	-,332	,179
	No se han asumido varianzas iguales	-1,859	149,909	,065	-,332	,179
4	Se han asumido varianzas iguales	-3,073	151	,003	-,600	,195
	No se han asumido varianzas iguales	-3,092	148,901	,002	-,600	,194
5	Se han asumido varianzas iguales	-2,527	151	,013	-,414	,164
	No se han asumido varianzas iguales	-2,521	147,997	,013	-,414	,164
7	Se han asumido varianzas iguales	-2,318	151	,022	-,495	,213
	No se han asumido varianzas iguales	-2,314	149,154	,022	-,495	,214
8	Se han asumido varianzas iguales	-2,154	151	,033	-,437	,203
	No se han asumido varianzas iguales	-2,143	143,788	,034	-,437	,204
9	Se han asumido varianzas iguales	-1,794	151	,075	-,363	,202
	No se han asumido varianzas iguales	-1,782	140,880	,077	-,363	,204
11	Se han asumido varianzas iguales	2,168	151	,032	,444	,205
	No se han asumido varianzas iguales	2,174	150,974	,031	,444	,204

Fuente: elaboración propia

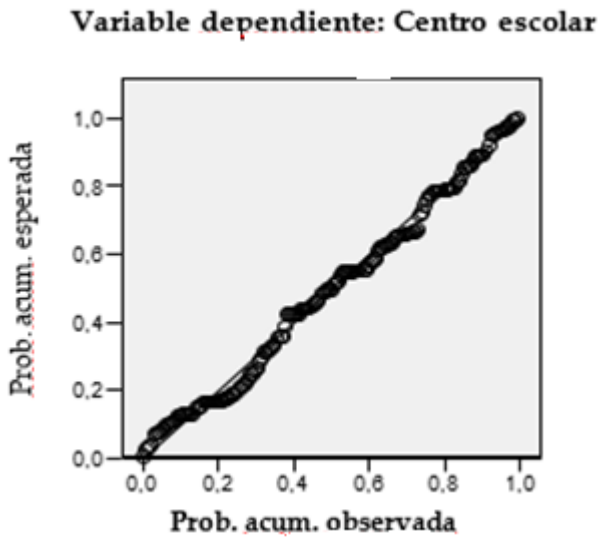
Para apoyar esta idea, el primer dato al que debemos prestar nuestra atención es al valor p de la prueba de Levene para la igualdad de varianzas. Cuando ese valor es ≤ .05 hay que considerar que no existe homogeneidad de varianzas, mientras que si p es > .05 podemos entender que las varianzas son homogéneas. En el caso de los ítems que

estamos analizando, debemos asumir la homogeneidad de varianzas en todos excepto en los números 8 y 9. El que en la tabla 2 veamos esa semejanza entre los datos de las líneas correspondientes a varianzas homogéneas y no homogéneas se deriva del propio hecho de la similitud entre ellas. Es algo que se puede comprobar en la propia tabla 1, porque la varianza no es sino la desviación típica al cuadrado. Es más, podemos apreciar que incluso en los casos en los que el test de Levene nos indica ausencia de homogeneidad de varianzas la diferencia entre las mismas, aun siendo significativa, no es muy amplia. El dato esencial cuando queremos comprobar la significatividad de las diferencias entre medias con la prueba t es, una vez más, el valor p.

A este tenor, hemos tratado de visualizar en qué medida las respuestas al ítem 2, acerca de la realidad del problema en el centro académico, pueden ser estadísticamente la consecuencia de las puntuaciones dadas a los ítems 3, 6, 7, 8 y 9. Las contestaciones a ellos se derivarían de las experiencias concretas vividas por los alumnos, por lo que sería razonable esperar que confluyeran, como variables independientes o explicativas, en la percepción más general que sintetizaría el ítem 2 como variable dependiente o respuesta. Sin embargo, aunque los requisitos necesarios para una correcta elaboración del análisis de regresión quedaban adecuadamente satisfechos, el valor p de dos de las variables independientes seleccionadas (las correspondientes a los ítems 6 y 8) era superior a 0.05, y sus valores t observados menores que los correspondientes valores críticos, por lo que los eliminamos del modelo, que mantuvo a los ítems 3, 7 y 9 como variables independientes.

Posteriormente, en el gráfico 1 P-P normal de regresión de los residuos tipificados podemos ver como las puntuaciones se ubican en torno a la recta de regresión, por lo que podemos considerar que su distribución es adecuada para lleva a cabo el análisis.

***GRÁFICO 1**. Gráfico P-P normal de regresión. Residuos tipificados*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Desde estas perspectivas y respondiendo a las afirmaciones encontradas en nuestros alumnos, coincidimos con (Milla, 2014; Leiva, 2015), en la importancia de llevar a cabo intervenciones grupales dentro del contexto educativo, fomentando la educación en valores, la interculturalidad y el aprendizaje cooperativo como método preventivo en la supresión de la violencia en las aulas.

Con los datos recogidos, especialmente los referentes al ítem relativo acerca de la consideración del racismo y discriminación como un problema en su centro escolar, cabe entender que el alumno está reflejando una sensibilidad hacia una situación que entiende problemática, pero sólo de una manera moderada; y le otorga tal consideración no porque cuantitativamente el número de casos que viva el centro sea elevado, sino porque, de cualquier manera, se valora como un problema. Ello es así, aunque el número de personas que lo pueden estar viviéndolo sea reducido, lo que no anularía la envergadura de la problemática. En términos generales, a pesar de lo limitado del

fenómeno, el alumno no deja de percibirlo con un innegable nivel de preocupación.

Por todo ello, este proyecto de investigación- acción es relevante por las implicaciones prácticas que conlleva, es una propuesta para la adquisición de habilidades alternativas al racismo y para la construcción de valores sociales y educativos a través del cine y la música. Autores como Ibarrolla & Iriarte (2014) justifican el análisis y atención al clima del aula, base de la educación para la convivencia.

En este contexto Del Rey, Mora –Merchán y Ortega (2001), afirman que "el fenómeno de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones es un fenómeno social, cuyos componentes psicológicos pueden ser modificados mediante procesos educativos" (p.3), que optimicen el clima de aula y reduzcan la conducta antisocial. Por consiguiente, la aplicación de estos recursos de un modo activo y colaborativo desarrolla las habilidades sociales e integra el diálogo plural y abierto en el aula.

Asimismo, justificamos que la puesta en práctica de estos materiales didácticos y multimedia Cuadernia- ebook o libro digital- sobre el racismo y la convivencia intercultural en el contexto educativo, proporciona referencias acerca de este problema en las aulas y supone una contribución eficaz y constructiva para posibles intervenciones en el futuro para la prevención, concientización y erradicación del racismo y la discriminación. Aunque, este trabajo está diseñado para Educación Secundaria, podría servir como punto de partida para abrir nuevas líneas de investigación académicas en torno al fenómeno del racismo y la convivencia intercultural en otras etapas educativas, seleccionando, modificando o ajustando los materiales y la dificultad de algunas de las propuestas que aquí se reflejan.

6. CONCLUSIONES

La educación nunca está en posición de exterioridad en relación con los objetos que propone y entendemos que el estudio de este fenómeno contribuye a combatirlo, el conocimiento aumenta la capacidad de acción de los sujetos. Los valores mencionados expresamente en las tablas anteriores tienen la ventaja de reflejar dentro de los Institutos de

Educación Secundaria la situación real del alumnado respecto al racismo y la discriminación, analizando y reflexionando sobre el racismo y las desigualdades sociales, primer objetivo de nuestra investigación.

Los resultados obtenidos son satisfactorios confirmando la necesidad de visualizar e impugnar las relaciones basadas en la violencia, enraizada en un sistema de desigualdad en la sociedad, y sugieren la necesidad de implementar programas de intervención en contextos educativos por las acciones transformadoras que generan. Desde este enfoque, justificamos que nuestro trabajo basado en la intervención pedagógica mediante el uso didáctico de recursos multimedia y TIC, encuentra posibilidades de ser una estrategia eficaz, sensibilizadora y constructiva para trabajar el racismo y la convivencia intercultural en el contexto educativo, objetivos igualmente reflejados en la investigación.

Igualmente, justificamos su utilidad para el trabajo de los docentes implicados en la consecución de una coexistencia igualitaria, adecuadamente contextualizado para todas las etapas del sistema educativo, al constatar que estas herramientas son un material novedoso y estimulante para el alumnado, creando un lugar para reivindicar y experimentar la convivencia e integración como objetivo prioritario. Siendo relevante por las implicaciones prácticas que conlleva, priorizando su aprendizaje de modo activo y colaborativo por parte de los educandos potenciando las habilidades sociales e integrando el diálogo plural y abierto en el aula.

Nuestra intención primordial con este proyecto comunicativo es la educación en valores, ayudar a los chicos y chicas a aprender a vivir y a convivir en una sociedad multicultural. Este aprendizaje resulta fundamental porque la vida es algo único y de máximo valor, pero a la vez, porque es algo frágil, tanto a nivel físico como psicosocial. La vida, en este sentido, se puede considerar como un espacio de cristalización de valores, por tanto, no es exagerado decir que la vida es “la obra de arte que cada uno va modelando”, hasta construir su personalidad. Para conseguirlo, la educación debe guiar al alumno para que éste realice un esfuerzo educativo para conseguirlo.

Cabe decir que la educación integral debe propiciar tanto la formación como la instrucción, buscando el equilibrio entre el *ser* y el *saber,* impulsando un modelo basado en la educación en valores. Como educadores, somos conscientes que enseñar a vivir no se limita a transmitir saberes, sino un "saber hacer". Es así porque se requiere un conjunto de habilidades, capacidades o virtudes. Nosotros los educadores debemos enseñar a nuestros alumnos "competencias para enseñar a vivir", mediante una cultura escolar que transmita valores.

Con esta visión destacamos que para aprender a vivir de manera integral se requiere de una educación global y completa, que incluya todas las facetas humanas, una educación que asuma la experiencia humana y el aprendizaje ético, posibilitando las siguientes dimensiones del ser humano: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a participar y aprender a habitar en el mundo (Jiménez Gamez, 2014).

Finalmente, para la consecución de estos fines mediante la participación activa del alumnado en la construcción de valores, así como la resolución de conflictos, hemos elaborado este proyecto de investigación-acción fundamentado en una propuesta para la adquisición de habilidades alternativas al racismo y para la construcción de valores sociales y educativos a través del cine y la música.

7. REFERENCIAS

Aduviri Velasco, R. (2014). *Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento*. Madrid: La Muralla.

Alonso, S. (coord.). (2010). *Didáctica de las CCSS para la Educación Primaria.* Madrid: Pirámide.

Aranda, A. M. ª. (2011). La didáctica de las CCSS en el currículo de Educación Infantil. En M. ª P. Rivero (coord.), *Didáctica de las CCSS para la Educación Infantil.* Zaragoza.: Mira editores, pp. 11-30.

Batanaz, L. (2007). *Educación intercultural e inmigración*. Madrid: F.E.T.E. – UGT.

Binaburo, J., y Muñoz, B. (2007). *Educar desde el conflicto: Guía para la mediación escolar*. Barcelona: Ceac Educación.

Bisquerra, A. C. (2009). Metodología de la investigación educativa. En A. La Torre Beltrán, La investigación acción, (370-394). Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2004). Valores en la Educación para la ciudadanía. *Aula de innovación educativa*, 136, pp. 48-50.

Breu, R. (2010). *El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.

Calvo, T. (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo*. Madrid: Editorial Popular.

Carrillo, I. (2005). *Diez valores para el siglo XXI.* Barcelona: CISSPRAXIS.

Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (2001). Violencia entre escolares. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*; (41), 95-113.

Dadnie, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid: Morata-M.E.C.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.

Elliot, M. (2002). *Bullying a practical guide to copying for schools*. Edimburgo, Reino Unido: Pearson Education.

Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. y Vargas, J. (2000). El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos. Revista de educación, (3), 81-88.

Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. International Studies in Sociology of Education. 2 (1), 7 – 20.

Freire, P. (1978). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1979). Pedagogía y acción liberadora. Bilbao: Zero.

Freire, P. (1980). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Galindo, R. (2011). *Educar en contextos fronterizos. Una propuesta desde Ceuta y desde la enseñanza de las CCSS*. Rabat: Instituto de Estudios Hispano-Lusos- Universidad de Rosario.

Gervilla, E. (2014). *Valores para la convivencia*. Madrid: CCS.

Gervilla, E. (2015). *Educación en valores: fundamentos teóricos*. Apuntes para uso privado del Máster en Educación Social de la Universidad de Granada. Curso 2014-2015.

Giroux, H. A. (1992). Educación y ciudadanía para una democracia crítica. Más allá de la ética de lo trivial. Aula de Innovación Educativa.

Habermas, J. (2000). Aclaraciones a la ética del discurso. Madrid: Trotta.

Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2014). La atención al clima escolar del aula, base de la educación para la convivencia: Claves para el profesor. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 237, 39-57.

Jiménez Gamez, R. A. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Síntesis.

Leiva, J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Málaga: Aljibe.

Lomax, P. (2005). Action Research for Professional Practice. British Journal of In-service Education, 21 (1), 49-57.

López Aranguren, J. L. (2010). *Ética y política*. Barcelona: Biblioteca Nueva.

Loscertales, F., y Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.

Lozano, R. (2011). *Las TIC/ TAC: de las Tecnologías de la información y la comunicación a las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Madrid: La Muralla.

Milla, N. (2014). *Trabajamos la interculturalidad en el aula*. Don Benito: Edita.

McNiff, J.y Whitehead, J. (2009). Doing and Writing Action Research. London: SAGE.

Muela, C., y Balandrón, A. J. (Coord). (2012). Jóvenes: Ídolos mediáticos y nuevos valores. *Revista de estudios de juventud*, (96), 1-232.

Naïr, S. (2003). Educar para la integración. El País, 29. 06. 2003.

Querol, J. M. y Reizabal, M. ª V. (2008). *La mirada del otro. Textos para trabajar la educación intercultural y la diferencia de género*. Madrid: La Muralla.

Palma, A. (2014). *Educación para la paz. Cuaderno de trabajo*. Granada: AVICAM- UNESCO.

Rodríguez, F. (2011). Los contenidos de enseñanza- aprendizaje en el currículo de CCSS. En M. ª C. Domínguez (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 63-93 y 123-146). Madrid: Pearson.

Savater, F. (1997). *El valor de educar.* Barcelona: Ariel.

RELACIÓN ENTRE EL MINDFULNESS RASGO, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA CALIDAD DE VIDA Y LOS PROBLEMAS DE ATENCIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES ESPAÑOLES

SONIA RODRÍGUEZ CANO
Universidad de Burgos

VANESA DELGADO BENITO
Universidad de Burgos

JUAN PABLO PIZARRO
Universidad de Burgos

NURIA ORDOÑEZ CAMBLOR
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

MINDIVERS4ALL es un proyecto educativo coordinado por el Centro Educativo Aurelio Gómez Escolar de la ciudad de Burgos, junto con la Universidad de Burgos, el IES Teguise en Lanzarote, ONG Voluntariado en Barcelona, un socio en Turquía (Izmit Bilim ve Sanat Merkezi) y otro en Malta (St.Clare College, San Miguel Primary Education Resource Centre), que propone el desarrollo de un programa de atención basado en los principios del Mindfulness.

El grupo de alumnos/as a los que va dirigido el programa es muy diverso por lo que el desarrollo del mismo se basa en criterios de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), un modelo de enseñanza que se basa en la eliminación de barreras con la finalidad de aprender, mediante la flexibilidad y la inclusión, potenciando el desarrollo de las habilidades.

El proyecto ha sido concedido dentro de la convocatoria KA201 de Asociaciones estratégicas para la educación escolar, se inició en 2020 y tiene una duración de dos años.

El propósito del proyecto es diseñar e implementar un programa educativo con el objetivo de optimizar el rendimiento del alumnado, favoreciendo y entrenando la atención y la autorregulación hacia el aprendizaje. Para ello, en un primer momento, nos centraremos en introducir estrategias de autorregulación en el proceso de aprendizaje y, posteriormente, mecanismos para optimizar la atención ejecutiva.

En definitiva, el objetivo del proyecto es generar herramientas prácticas para alumnos y maestros de Educación Primaria y Educación Secundaria con objeto de promover y trabajar la concentración y el auto concepto desde el Mindfulness.

Las intervenciones educativas basadas en educación socioemocional han mostrado ser eficaces para facilitar el desarrollo de las competencias socio-emocionales y mejorar el rendimiento académico. En este sentido, en los últimos tiempos, han crecido exponencialmente las intervenciones basadas en Mindfulness adaptadas al contexto escolar encaminadas al desarrollo de estrategias de aprendizaje, percepción de eficacia, mejora de la motivación, así como el fomento de la autorregulación del alumnado. El entrenamiento en mindfulness también parece aumentar la concentración, el control de pensamientos y conductas, así como otros efectos físicos saludables y cambios positivos a nivel neurobiológico (Arguís et al., 2012; Hutchinson et al., 2018).

El programa se está implementando en los centros educativos participantes y tendrá una duración aproximada de cuatro semanas, durante las cuales se realizarán actividades diarias de corta duración e integradas en la jornada escolar. Estas actividades se realizarán de forma progresiva y constante con el propósito de entrenar la atención y la autorregulación hacia el aprendizaje.

El programa se repetirá una vez al trimestre o al semestre dependiendo de las necesidades de los diferentes centros y de las posibilidades de repetición, siendo necesario un mínimo de 2 meses durante el curso escolar.

Se estructura en 3 bloques de contenido:

BLOQUE I

Para este bloque (con una duración aproximada de 10 días) se han diseñado actividades centradas en el desarrollo de la imaginación, concentración y percepción visual.

Son 5 actividades que se comenzarán a desarrollar de lunes a viernes de la primera semana y se volverán a repetir con pequeñas variaciones de materiales la segunda semana de lunes a viernes

Los objetivos son:

- Desarrollar la percepción visual siendo conscientes de los cambios o diferencias entre dos experiencias visuales propuestas.
- Desarrollar la imaginación y creatividad partiendo de estímulos visuales (imágenes, paisajes…)
- Activar y desarrollar la concentración en estímulos visuales fijos y móviles.
- Activar y desarrollar la concentración en estímulos visuales reales o imaginarios.
- Desarrollar los estímulos externos **visuales** relacionados con el conocimiento previo y el estado emocional Interpretar la información y el entorno de los efectos de las imágenes, de la luz
- Discriminar efectos ópticos y responder a estímulos visuales atendiendo a unas pautas dadas.

BLOQUE II:

Para este bloque (con una duración aproximada de 10 días) se han diseñado actividades centradas en el desarrollo de la comunicación y expresión, la escucha Activa, concentración y percepción auditiva

Los objetivos:

- Desarrollar la comunicación y expresión
- Aprender pautas de escucha activa
- Desarrollar la atención y concentración
- Escuchar y percibir los sonidos adecuadamente.
- Discriminar diferentes sonidos

BLOQUE III:

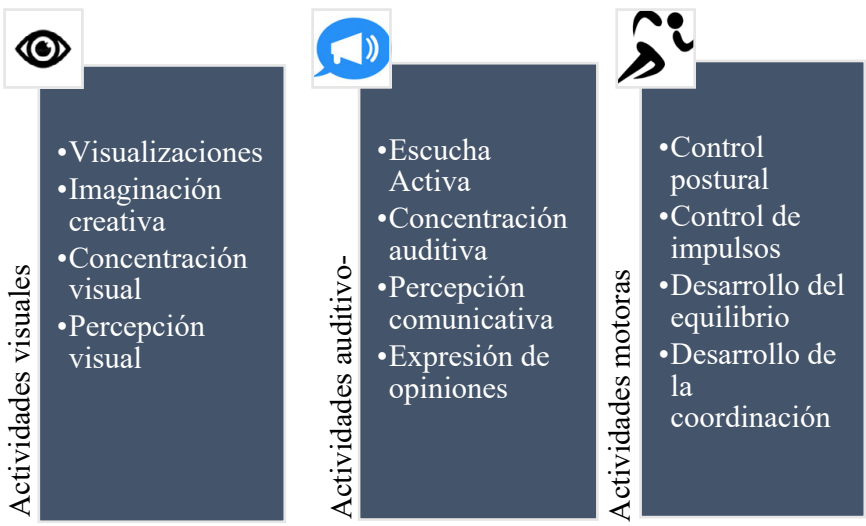
Para este bloque (con una duración aproximada de 10 días) se han diseñado actividades centradas en el control postural, desarrollo del equilibrio y desarrollo de la coordinación.

Los objetivos son:

- Conocer la importancia del control postural
- Desarrollar adecuadamente el equilibrio corporal
- Trabajar la coordinación corporal
- Conocer la importancia del desarrollo motor y la calidad de vida
- Aprender técnicas de autocontrol

Estos bloques pueden verse de manera resumida y esquemática en la Figura 1.

FIGURA 1. *Bloques de contenido del programa MINDIVERS4ALL*



Con objeto de conocer la validez del programa se llevará a cabo una evaluación previa (Pre-test) y, tras la implementación, se realizará otra evaluación (Post-test). Esto permitirá conocer los resultados obtenidos en relación con la implementación del programa. En la actualidad, solo disponemos de la evaluación pre-test.

Con estos datos, el presente trabajo pretende explorar de qué manera se relaciona la herramienta de evaluación Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) para adolescentes en su versión abreviada (Cortazar et al., 2020) con otros constructos que se evalúan en el programa.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente trabajo es explorar como se relacionan las variables relacionadas con el Mindfulness como rasgo de personalidad (Observar, Describir, Actuar con conciencia, No-juzgar y No-reaccionar), evaluados mediante la versión breve del FFMQ-A, con la calidad de vida (Funcionamiento Físico, Emocional, Social y Escolar), la inteligencia emocional (Estado de ánimo general, Adaptabilidad, Manejo del estrés, Competencia interpersonal y Competencia intrapersonal) y los problemas de atención y regulación emocional en adolescentes desde los 12 a los 20 años.

3. MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES

Este estudio se llevó a cabo con 61 estudiantes españoles de la provincia de Burgos (España) de un solo centro escolar de educación secundaria.

Tienen entre 12 y 20 años (media = 14.64, SD = 2.10). De ellos 35 son mujeres (57.4%) y 25 son hombres (41.0%). Una sola persona se etiquetó con el género “otros” (1.6%), siendo suprimida en los análisis que contemplan diferencias de género, ya que no hemos obtenido a más sujetos para poder establecer un grupo.

La muestra es incidental de conveniencia. Se les reclutó al acceder a participar en el programa MINDIVERS4ALL detallado en la

introducción. Esta muestra se trataría de los participantes que contestaron a los cuestionarios del pre-test y que forman parte del Grupo Experimental en un proyecto de evaluación más amplio que actualmente se encuentra en proceso.

La distribución por nivel de estudios puede verse en la Tabla 1.

***TABLA 1**. Distribución de la muestra por nivel de estudios*

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	6	9,8
2º ESO	21	34,4
3º ESO	14	23,0
4º ESO	4	6,6
1º Bach	8	13,1
2º Bach	8	13,1
Total	61	100,0

3.1. INSTRUMENTO

Versión Abreviada del Five Facet Mindfulness Questionnaire –Adolescents (FFMQ-A-SF; Cortazar et al., 2020): Este cuestionario es una variación de instrumento FFMQ de Baer et al. (2006), que generan un nuevo cuestionario de 39 ítems a partir del análisis factorial de los cinco cuestionarios más utilizados para medir mindfulness rasgo. Consta de cinco factores: observar (capacidad de percibir estímulos internos o externos), describir (etiquetar la experiencia mediante la palabra), actuar con conciencia (atención explícita a las propias actividades presentes), no-juzgar la experiencia interior (no establecer un juicio de valor ante los pensamientos, sensaciones o emociones percibidas) y no-reactividad a la experiencia interior (distanciamiento y período de tiempo sin reacción a la experiencia).

Desde esta versión, Cebolla et al., (2012) llevan a cabo una validación al español y Royuela-Colomer y Calvete, (2016) realizan una adaptación para adolescentes. Adaptan los 39 ítems para facilitar la comprensión de los adolescentes, manteniendo las mismas características que la versión española del FFMQ. A partir de esta versión para adolescentes

en castellano, Cortazar et al. (2020) desarrollan una versión abreviada (FFMQ-A-SF) de 25 ítems, cinco ítems por cada factor: observar (p. Ej., " Cuando me baño o tomo una ducha soy consciente de las sensaciones del agua sobre mi cuerpo "), describir (p. Ej., elemento con puntuación inversa "Me es difícil encontrar las palabras para describir lo que estoy pensando"), actuar con conciencia (p. Ej., elemento con puntuación inversa "Se me hace difícil mantenerme concentrado en lo que ocurre en el presente"), no juzgar (p. Ej., elemento con puntuación inversa "Me digo a mi mismo que no debería estar pensando como estoy pensando") y no reaccionar (por ejemplo,"Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales negativas, soy capaz de observarlas sin reaccionar").

Su análisis factorial confirmatorio respalda la estructura de cinco factores de esta versión. Se trata de una escala tipo Likert de 5 puntos de respuesta (1 = nunca o rara vez es cierto, a 5 =muy a menudo o siempre cierto). La fiabilidad, medida como índice de consistencia interna mediante el alpha de Conbrach, fue de .774 para Observar, para Describir fue de .734, para Actuar con conciencia fue de .706, para No juzgar de .748 y para No reaccionar de .654.

Pediatric Quality of Life Inventory (*PedsQL 4.0 Generic Core Scales;* Varni et al., 1999): Es un cuestionario de calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) para niños y adolescentes. Está compuesto de 23 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (desde 0= Nunca a 4=Casi siempre). Además de una puntuación global de la calidad de vida, el cuestionario cuenta con una estructura interna de cuatro dimensiones: el Funcionamiento Físico (8 ítems), el Funcionamiento Emocional (5 ítems), el Funcionamiento Social (5 ítems) y el Funcionamiento Escolar (5 ítems).

Estas tres últimas dimensiones se pueden agrupar en un factor de segundo orden que indica la puntuación obtenida en la Salud Psicosocial. El cuestionario pregunta a los participantes acerca de en qué medida ha sido para ellos un problema en las últimas cuatro semanas lo recogido en los ítems. Algunos ejemplos de ítems son "Me cuesta correr" (sobre el Funcionamiento Físico), "Me siento triste" (Funcionamiento Emocional), "Tengo dificultad para relacionarme con otros chicos (o chicas)

de mi edad" (Funcionamiento Social) o "Me cuesta prestar atención en clase" (Funcionamiento Escolar). Todos los ítems de la escala se deben invertir para una correcta interpretación de los mismos. Es un cuestionario que acumula grandes evidencias de fiabilidad y validez a nivel internacional, distingue entre niños sanos y pacientes pediátricos con condiciones de salud agudas o crónicas, sus puntuaciones se relacionan con indicadores de morbilidad y carga de enfermedad, y puede aplicarse a múltiples contextos desde hospitalarios, a escolares o comunitarios (Varni et al., 2001). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de la escala total fue de .850; y de sus dimensiones fue de .753 para el Funcionamiento Físico, de .549 para el Funcionamiento Emocional, de .602 para el Funcionamiento Social y de .636 para el Funcionamiento Escolar.

Emotional Quotient Inventory: Youth Version (*EQ-i:YV*, Bar-On y Parker, 2000): Es una escala que valora el funcionamiento emocional y social de niños y adolescentes entre los 7 y los 18 años. Consta de un total de 60 ìtems, con un formato de respuesta de cuatro puntos siendo el 1 (nunca me pasa) y el 4 (siempre me pasa). Evalúa cinco dimensiones distintas: el Estado de ánimo general, que es la habilidad para tener una actitud positiva antes la vida mediante 14 ítems (ej., Me gusta divertirme.); la Adaptabilidad que es la capacidad para ser flexible y resolutivo en el afrontamiento de conflictos mediante 10 ítems (ej., Es fácil para mí entender cosas nuevas.); el Manejo del estrés que es la habilidad para dirigir y regular las emociones propias mediante 12 ítems (ej., Sé cómo mantenerme tranquilo); la Competencia interpersonal que es la capacidad para entender y tener en cuenta las emociones de los demás mediante 11 ítems (ej., Entiendo bien cómo se sienten las otras personas); y la Competencia intrapersonal que es la capacidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros mediante 7 ítems (ej., Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento). Además, la escala arroja una puntuación total de inteligencia emocional y cuenta con una escala de impresión positiva en la que evalúa si la persona está tratando de dar una imagen positiva de sí mismo.

La fiabilidad, medida como índice de consistencia interna mediante el alpha de Conbrach, fue de .917 para Estado de ánimo general, para Adaptabilidad fue de .883, para Manejo del estrés fue de .775, para

Competencia interpersonal de .790 y para Competencia interpersonal de .789. Y para la escala de Inteligencia Emocional el alpha de Cronbach fue de .867.

Sistema de Evaluación de la Infancia y la Adolescencia (*SENA;* Fernández-Pinto et al., 2015). Es un recurso enfocado a la detección de un amplio abanico de trastornos emocionales y conductuales de 3 a 18 años. Permite detectar áreas de vulnerabilidad que predisponen a desarrollar problemas psicopatológicos y la presencia de recursos psicológicos que pueden actuar como factores de protección ante diferentes problemas.

El SENA ha mostrado rasgos psicométricos adecuados referidos a evidencias de validez, así como fiabilidad test-retest y consistencia interna tanto en población normal como clínica. Además, el SENA se ha relacionado como era de esperar con una amplia variedad de instrumentos de evaluación como el BASC-2 (Behavior Assessmen Stystem for Children), el BRIEF-P (Behavior Rating Inventory of Executive Function-Preschool Version) y el BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function), el PAI-A (Personality Assessment Inventory- Adolescent), el TAMAI (Multifactorial Adaptive Test of Childhood Adaptation), el CECAD (Educational-Clinical Questionnaire: Ansiedad y Depresión) y el STAXI-CA (State-Trait Anger Expression Inventory for children and adolescent) demostrando una adecuada validez, comprensión y contenido de los ítems.

En nuestro estudio se utilizaron cuestionarios de autoinforme dirigidos a alumnos de Secundaria (13-18 años), y se seleccionaron dos dimensiones: Problemas de Regulación Emocional ("Mi estado de ánimo cambia mucho durante el día") y Problemas de Atención ("Me cuesta mantener la atención durante mucho tiempo"). Presenta un formato de respuesta de una escala tipo Likert de 5 puntos. Ambas escalas resultaron fiables, con índices de consistencia interna (alpha de Cronbach) de .830 para los Problemas de Regulación Emocional (compuesta por siete ítems) y de .906 para los Problemas de Atención. En su manual técnico presentan puntuaciones tanto en población normal como en muestras clínicas (ansiedad, depresión, dificultades de aprendizaje, TDAH, etc.).

3.1. PROCEDIMIENTO

Los alumnos contestaron a los cuestionarios a inicios del presente curso académico 2020-2021. Previamente a la recogida de datos se obtuvo el consentimiento informado de los tutores legales de los participantes en el programa, informándoles del carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. Se les explicó el objetivo y características de la intervención y la evaluación. La recogida de la información se realizó en una fase por los miembros del equipo investigador, mediante explicación, entrega y cumplimentación de los cuestionarios. El tiempo medio de cumplimentación del cuestionario osciló entre 10-15 minutos.

Los datos presentados en este trabajo se corresponden al tiempo 1 (o pretest) de un estudio más amplio con varios tiempos de medida.

El estudio cumplió con los criterios éticos de investigación de sujetos humanos (consentimiento informado, el derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier de sus fases).

3.1. ANÁLISIS DE DATOS

Para dar respuesta al objetivo de este trabajo, comprobar como se relacionan las variables del *FFMQ-A-SF* con el *PedsQL, el EQ-i:YV* y los factores Problemas de Regulación Emocional y Problemas de Atención del *SENA* se han llevado a cabo correlaciones de Pearson.

4. RESULTADOS

Para empezar, se exponen los estadísticos descriptivos de los cuestionarios y sus sub-dimensiones en la Tabla 2.

***TABLA 2**. Estadísticos descriptivos de los cuestionarios*

Variables Dependientes	Adolescentes *n* = 61	
	Minímo – Máximo	M (DT)
Mindfulness Rasgo (FFMQ)		
Observar	1.0 - 5.0	2.98 (1.01)
Describir	1.0 - 4.8	2.94 (0.78)
Actuar con Conciencia	1.4 - 4.8	3.42 (0.82)
No enjuiciar	1.0 - 5-0	3.77 (0.85)
No reaccionar	1.0 – 4.6	2.67 (0.83)
PedsQL 4.0 Generic Core Scales	46.7 – 100.0	73.5 (12.4)
Funcionamiento Físico	34.4 – 100.0	75.3 (15.2)
Funcionamiento Emocional	15.0 – 100.0	64.8 (16.4)
Funcionamiento Social	45.0 – 100.0	80.9 (15.6)
Funcionamiento Escolar	30.0 -100.0	71.9 (16.5)
Salud Psicosocial	48.3 – 100.0	72.5 (12.9)
Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)	2.0 – 3.7	2.81 (0.38)
Estado de ánimo general	1.4 – 4.0	3.07 (0.58)
Adaptabilidad	1.1 – 3.9	2.62 (0.61)
Manejo del estrés	1.7 – 3.8	2.79 (0.50)
Competencia interpersonal	2.0 – 4-0	3.04 (0.50)
Competencia intrapersonal	1.0 – 4.0	2.17 (0.64)
Sistema de Evaluación de la Infancia y la Adolescencia (SENA)		
Problemas de Regulación Emocional	1.0 – 4.6	2.59 (0.84)
Problemas de Atención	1.0 – 4.7	2.58 (0.91)

Para dar respuesta al primer objetivo, se han llevado a cabo correlaciones de Pearson entre las vairbales del FFMQ-A-SF y el resto de dimensiones evaluadas. En la Tabla 3 pueden verse las correlaciones del FFMQ-A-SF con los factores de PedsQL 4.0.

***TABLA 3**. Correlaciones de Pearson del FFMQ-A-SF con las dimensiones de calidad de vida evaluadas por el Peds*QL 4.0.

Mindfulness Rasgo (FFMQ)	PedsQL	FF	FEM	FS	FE	SP
Observar	-.090	-.127	-0.66	-257*	.182	-0.54
Describir	.464*	.273*	.311*	.369*	.532*	.513*
Actuar con Conciencia	.649*	.532*	.358*	.565*	.578*	.623*
No enjuiciar	.360*	.222	.418*	.341*	.183	.391*
No reaccionar	.188	.109	.214	.000	.281*	.210

Nota: FF = Funcionamiento Físico, FEM = Funcionamiento Emocional, FS = Funcionamiento Social, FE = Funcionamiento Escolar, SP = Salud Psicosocial.
* p<.05.

Como se puede ver, las dimensiones Describir y Actuar con Conciencia correlacionan positivamente con la calidad de vida y todos sus subdimensiones. Además de estas, solo No enjuiciar correlaciona de manera significativa con una mayor calidad de vida, y también con la salud psicosocial. Esto es fruto de la correlación de no enjuiciar con el funcionamiento emocional y social (el escolar, que es el tercer componente de la salud psicosocial no correlaciona significativamente).

Con respecto al funcionamiento físico, ni Observar, ni No enjuiciar, ni No reaccionar correlacionan de manera significa con él. Además, la dimensión Observar correlaciona negativamente con el funcionamiento social. Por último, la correlación de no reaccionar solo es significativa con el funcionamiento escolar.

Ahora, en la Tabla 4, se presentan las correlaciones con del FFMQ-A-SF con el cuestionario de inteligencia emocional *EQ-i:YV* y todas sus subdimensiones.

***TABLA 4**. Correlaciones de Pearson del FFMQ-A-SF con las dimensiones de inteligencia emocional evaluadas por el EQ-i:YV.*

Mindfulness Rasgo (FFMQ)	EQ-i:YV	EA	A	ME	CIntra	CInter
Observar	.302*	.073	.413*	.064	.311*	.232
Describir	.495*	.315*	.317*	.267*	.356*	.505*
Actuar con Conciencia	.464*	.418*	.421*	.220	.298*	.119
No enjuiciar	.195	.364*	.027	.121	-.054	.100
No reaccionar	.396*	.193	.336*	.304*	.306*	.228

Nota: EA = Estado de ánimo general, A= Adaptabilidad, ME = Manejo del estrés, CIntra = Competencia intrapersonal, CInter = Competencia interpersonal.
* p<.05.

Como se ve, todos los factores del FFMQ-A-SF (Observar, Describir, Actuar con Conciencia y No reaccionar) correlacionan de manera positiva y significativa con la dimensión total de inteligencia emocional, excepto No enjuiciar. La dimensión No enjuiciar del FFMQ-A-SF solo correlaciona positivamente con un mejor estado de ánimo general.

Tan solo Describir correlaciona positivamente con el *EQ-i:YV* y todas su subdimensiones: Estado de ánimo general, Adaptabilidad, Manejo del estrés, Competencia intrapersonal y Competencia interpersonal. Observar correlaciona positivamente con dos de ellas que son la Adaptabilidad y la Competencia intrapersonal.

Por su parte Actuar con Conciencia y No reaccionar correlacionan positivamente de manera significativa con tres dimensiones. La primera (Actuar con conciencia) lo hace con Estado de ánimo general, Adaptabilidad y Competencia intrapersonal. Y la segunda (No reaccionar) con Adaptabilidad, Manejo del estrés y Competencia intrapersonal.

Por último, en la Tabla 5 se muestran las correlaciones entre el FFMQ-A-SF y las dimensiones Problemas de Regulación Emocional y Problemas de Atención evaluadas mediante el SENA.

***TABLA 5**. Correlaciones de Pearson del FFMQ-A-SF con las dimensiones del SENA Problemas de Regulación Emocional y Problemas de Atención*

Mindfulness Rasgo (FFMQ)	Problemas de Regulación Emocional	Problemas de Atención
Observar	-.143	-.022
Describir	-.465*	-.208
Actuar con Conciencia	-.631*	-.309*
No enjuiciar	-.149	-.362*
No reaccionar	-.111	-.117

* p<.05.

Tan solo son significativas las correlaciones de Describir y Actuar con Conciencia en los Problemas de Regulación Emocional, siendo en ambos casos esas relaciones inversas.

También son significativas y negativas las correlaciones de Actuar con Conciencia y No enjuiciar con los Problemas de Atención.

5. CONCLUSIONES

En la situación actual que vivimos con la pandemia del Covid-19, la práctica de mindfulness puede ser beneficiosa para manejar el estrés y el malestar presente en las personas (Pizarro-Ruiz et al., 2021). Durante las primeras etapas de la epidemia, muchos investigadores informaron de la necesidad de proporcionar intervenciones para apoyar la salud mental de las personas afectadas por la crisis de Covid-19 (Matiz et al., 2020), destacando el uso de las intervenciones basadas en la atención plena (Behan, 2020; Polizzi et al., 2020; Zheng et al., 2020). En esta línea, Matiz et al. (2020) encontraron que la atención plena mejoraba la resiliencia y el bienestar durante el confinamiento por Covid-19 en Italia. De forma similar, Jimenez et al. (2020), estudiaron el papel de la práctica de mindfulness como factor protector en la situación de

confinamiento, al fomentar la resiliencia emocional. Encontrando que la autocompasión que se incrementaba con la práctica del mindfulness se relacionó con una mejor convivencia durante el confinamiento. Así, la práctica de mindfulness se ha relacionado con una mayor resiliencia y por tanto mejores estrategias de afrontamiento.

En el ámbito académico, un trabajo reciente de Pizarro-Ruiz et al. (2021) ha demostrado la eficacia de una intervención breve en mindfulness llevada a cabo a través de una app para Smartphone en castellano. En 14 días de uso, con una sola sesión diaria, un grupo de universitarios han mejorado en diferentes variables relacionadas con su salud mental y sus fortalezas personales. Además, el estudio se hizo en pleno confinamiento domiciliario estricto a causa de la pandemia del COVID-19, encontrado que intervenciones en mindfulness en ámbitos académicos reduce los efectos perjudiciales de la pandemia sobre el bienestar y la salud psicológica de los estudiantes. Esa intervención de 14 días aumentó el mindfulness rasgo, el perdón disposicional y la satisfacción con la vida, disminuyó las emociones negativas y provocó el desarrollo de fortalezas de la personalidad.

En este contexto, el objetivo principal del presente trabajo fue conocer como se relacionan las variables del mindfulness rasgo evaluadas con el FFMQ-A en se versión abreviada con la calidad de vida, la inteligencia emocional, los problemas de atención y regulación emocional en adolescentes desde los 12 a los 20 años.

En primer lugar, cabe señalar que todas las dimensiones del cuestionario FFMQ-A-SF demostraron una fiabilidad satisfactoria, obteniendo un alpha de Cronbach superior a .700 en Observar, Describir, Actuar con conciencia y No juzgar. Solamente la dimensión No reaccionar se quedó un poco por debajo (.654).

En el análisis de correlaciones, que bien podría tratarse de un análisis de validez convergente, encontramos que todas las encontradas en el presente trabajo se corresponden con lo teóricamente esperado. En general, podríamos decir que el mindfulness rasgo en los adolescentes se relaciona con una mayor calidad de vida, una mayor inteligencia emocional y menos problemas de atención y de regulación emocional.

Por factores del FFMQ-A-SF, la capacidad de Describir está relacionada con todas las facetas de la calidad de vida y de la inteligencia emocional. La correlación es más fuerte con la salud psicológica que con la física. Y parece tener más relación con la competencia interpersonal que la intrapersonal. Además, se relaciona de manera inversa con los problemas de atención.

Por su parte, la habilidad de mindfulness Actuar con conciencia es la que presenta una relación más fuerte con la calidad vida, tanto en su vertiente física como psicológica. Parece estar relacionada con la inteligencia emocional total, y también lo hace con el estado de ánimo, la capacidad de adaptación y la habilidad para entender las emociones propias. Además, cuando mayor sea este rasgo de actuar con conciencia menores parecen ser los problemas de regulación emocional y de atención en los adolescentes españoles.

El rasgo mindfulness de No enjuiciar está relacionado con la salud psicosocial (pero no con la física), y solo parece influir positivamente en el estado de ánimo. Además, este rasgo parece ir asociado a menores problemas de atención.

Otra dimensión de mindfulness es No reaccionar, que ser ha relacionado solo con el funcionamiento escolar en la escala de calidad de vida. Con respecto a la inteligencia emocional, este rasgo del mindfulness va asociado a aquellos aspectos relacionados con un mejor entendimiento de las propias emociones, una mejor adaptación y mayor habilidad en el manejo del estrés.

Por último, la dimensión mindfulness rasgo Observar se ha asociado a una mayor inteligencia emocional, adaptación y entendimiento de las propias emociones. Llama la atención que la mayor capacidad de observación se relacione con un peor funcionamiento social en los adolescentes de la muestra. Este resultado es el único que no va acorde a lo esperado, y es contrario a lo encontrado por Cortazar et al (2020), que encontraron una correlación positiva entre la capacidad de observación y la filiación de los adolescentes.

Todos estos resultados deben interpretarse a la luz de algunas limitaciones como que lo aquí expuesto se tratan de datos longitudinales.

Además, la muestra es muy escasa, y por tanto, no es representativa. También debe tenerse en cuenta que todos los resultados se basan exclusivamente en auto informes.

En investigaciones futuras se dispondrá de datos longitudinales, una muestra mayor y de diferentes países. Eso nos permitirá someter a prueba la eficacia del programa MINDIVERS4ALL. Y además nos permitirá no solo conocer su influencia sobre la calidad de vida, la inteligencia emocional y los problemas de atención, si no que se intentará conocer los mecanismo de cambio que estarían funcionando con la implantación del programa.

6. REFERENCIAS

Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., & Salvador, M. del M. (2012). *Programa "AULAS FELICES" Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Equipo Sati.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*(1), 27–45. https://doi.org/10.1177/1073191105283504

Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *The emotional quotient invetitorv: Youth version (EQ-i:YV)*. Multi-Health Systems.

Behan, C. (2020). The benefits of meditation and mindfulness practices during times of crisis such as COVID-19. In *Irish Journal of Psychological Medicine* (Vol. 37, Issue 4, pp. 256–258). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/ipm.2020.38

Cebolla, A., García-Palacios, A., Soler, J., Guillen, V., Baños, R., & Botella, C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the five facets of mindfulness questionnaire (FFMQ). *European Journal of Psychiatry*, *26*(2), 118–126. https://doi.org/10.4321/S0213-61632012000200005

Cortazar, N., Calvete, E., Fernández-González, L., & Orue, I. (2020). Development of a Short Form of the Five Facet Mindfulness Questionnaire–Adolescents for Children and Adolescents. *Journal of Personality Assessment*, *102*(5), 641–652. https://doi.org/10.1080/00223891.2019.1616206

Fernández-Pinto, I., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A., & Del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual Técnico*. TEA.

Hutchinson, J. K., Huws, J. C., & Dorjee, D. (2018). Exploring experiences of children in applying a school-based mindfulness programme to their lives. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(12), 3935–3951. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1221-2

Jiménez, Ó., Sánchez-Sánchez, L. C., & García-Montes, J. M. (2020). Psychological impact of COVID-19 confinement and its relationship with meditation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(18), 1–14. https://doi.org/10.3390/ijerph17186642

Matiz, A., Fabbro, F., Paschetto, A., Cantone, D., Paolone, A. R., & Crescentini, C. (2020). Positive impact of mindfulness meditation on mental health of female teachers during the COVID-19 outbreak in Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(18), 1–22. https://doi.org/10.3390/ijerph17186450

Pizarro-Ruiz, J. P., Ordóñez-Camblor, N., Del-Líbano, M., & Escolar-Llamazares, M. C. (2021). Influence on forgiveness, character strengths and satisfaction with life of a short mindfulness intervention via a Spanish smartphone application. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(2), 1–14. https://doi.org/10.3390/ijerph18020802

Polizzi, C., Lynn, S. J., & Perry, A. (2020). Stress and coping in the time of COVID-19: Pathways to resilience and recovery. *Clinical Neuropsychiatry*, *17*(2), 59–62. https://doi.org/10.36131/CN20200204

Royuela-Colomer, E., & Calvete, E. (2016). Mindfulness Facets and Depression in Adolescents: Rumination as a Mediator. *Mindfulness*, *7*(5), 1092–1102. https://doi.org/10.1007/s12671-016-0547-3

Varni, J. W., Seid, M., & Kurtin, P. S. (2001). PedsQL™ 4.0: Reliability and Validity of the Pediatric Quality of Life Inventory™ Version 4.0 Generic Core Scales in Healthy and Patient Populations. *Medical Care*, *39*(8), 800–812. https://doi.org/10.1097/00005650-200108000-00006

Varni, J. W., Seid, M., & Rode, C. A. (1999). The PedsQL™: Measurement model for the pediatric quality of life inventory. *Medical Care*, *37*(2), 126–139. https://doi.org/10.1097/00005650-199902000-00003

Zheng, Y. Y., Ma, Y. T., Zhang, J. Y., & Xie, X. (2020). COVID-19 and the cardiovascular system. In *Nature Reviews Cardiology* (Vol. 17, Issue 5, pp. 259–260). Nature Research. https://doi.org/10.1038/s41569-020-0360-5

MODELOS TEÓRICOS PARA LA APLICACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN FUNCIÓN DEL ALUMNADO

JOSÉ RAMÓN TRILLO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo en equipo es una forma de fomentar diferentes aspectos, como puede ser el compañerismo, la solidaridad o el aprendizaje mutuo. Sin embargo, muchas veces, debido al sistema actual de calificación, algunos alumnos pueden pensar que es una competición (Collado & Orozco, 2019). Esto implica que se fomenten unos valores totalmente contrarios, a los que se tienen intención de fomentar, como puede ser la competitividad, el esfuerzo personal o, incluso valores negativos como el egoísmo (Amaya Oviedo, 2021).

Para evitar aflorar estos últimos aspectos en los alumnos y alumnas, es posible crear comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje es una propuesta que realiza una apertura del aula a la sociedad (Miranda, 2020). Para ello, es necesario involucrar a parte de ella, como por ejemplo a los familiares de los alumnos y alumnas. También, se puede agregar a voluntarios y personas pertenecientes a la sociedad y que no estén asociadas a los estudiantes (García, Lastikka & Petreñas, 2013). El objetivo esta propuesta es que los beneficiarios de las mismas, los alumnos y alumnas, obtengan una mayor educación y supervisión sin la necesidad de añadir gastos, ni públicos y ni privados, adicionales.

La propuesta de las comunidades de aprendizaje puede ser beneficiosas para todos los alumnos y alumnas pertenecientes a un aula (Asträin Rodríguez, 2020). Sin embargo, los mayores beneficiaros de esta propuesta son las personas que tienen diferentes problemas para poder

llevar a una normalidad en el aula. Estos problemas que sufren los alumnos, pueden conllevar a que tengan dificultades de concentración o de comportamiento. Implicando de esta manera un deterioro en su aprendizaje (González & Serrano, 2017). Algunos de los tipos de estudiantes que se han podido identificar para este documento son:

- Alumnado extranjero: Es un alumnado procedente de otro país. Este tipo de alumnos y alumnas pueden llegar de un país con una cultura o religión diferente. Además, se puede dar el caso de que este tipo de alumnado no hable la lengua del país al que emigra, lo que implica una dificultad en el proceso de aprendizaje (Campos-Bustos, 2019). También, puede darse el caso de que en su familia sufran dificultades económicas, lo que puede implicar un problema adicional al alumno, ya que puede no tener una concentración total en el aula.

- Alumnado en exclusión social: Este tipo de alumnos y alumnas pueden ser de tipo nacional o extranjero. Consecuentemente, la nacionalidad de estos alumnos y alumnas no es representativo para este conjunto de estudiantes. Estos infantes son alumnos que, debido, mayoritariamente, a su situación económica se encuentra viviendo en un barrio, denominado popularmente como un barrio humilde, y tiene dificultades económicas para realizar pagos de alquiler, facturas, etc. (Depetris, Fassio, Fernández-Conti, Paroncini & Sette, 2018). Estas dificultades son transmitidas a los alumnos y a las alumnas mediante crispación en el hogar, falta de medios para acceder a la información e incluso una mala nutrición de los componentes de la unidad familiar.

- Alumnado con dificultades en el aprendizaje: Este tipo de alumnado es un conjunto de estudiantes bastante general, ya que se ha añadido a cualquier alumno y alumna que tenga dificultades para aprender una asignatura. Es trivial observar que dentro de este tipo existirán diferentes niveles de alumnado. Desde los alumnos que les cuesta aprenden una asignatura concreta hasta los alumnos y las alumnas que tengan

dificultades específicas del aprendizaje (Trillo & Trillo, Inclusión del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, 2021). Con este gran grupo es necesario que toda la comunidad educativa esté dispuesta a cooperar. Esto implica que, según el grado al que pertenezca el estudiante el nivel de atención que debe mostrar la comunidad es mayor.

Este tipo de alumnado ha sido el que se ha utilizado para crear modelos de comunidades de aprendizaje teóricas. Estos modelos utilizan una propuesta de comunidades de aprendizaje para abordar los problemas que poseen los alumnos y las alumnas que pertenecen a cualquier grupo de los mencionados anteriormente.

Se definen como modelos teóricos porque son modelos diseñados y planificados para un aula, pero que no han sido testeados con una comunidad educativa real. Sin embargo, esto no supone que no estén operativos, sino que aún no se han dado las condiciones necesarias para aplicar este tipo de modelos. La principal condición de que sea un modelo teórico y no práctico es la falta de tiempo necesaria para poder ver los resultados de la experimentación. El tiempo necesario para ver los resultados puede oscilar desde varios meses hasta dos o más años. Esto se debe a que un alumno o alumna cuando inicia un programa de comunidades de aprendizaje empieza a mejorar los resultados de manera leve o moderada, lo que supone que no exista una variación significativa su rendimiento escolar hasta que no ha pasado un tiempo.

Finalmente, aunque los resultados no han sido testeados de forma real, si se ha creado un algoritmo capaz de testear como funcionarían los distintos modelos ante una situación simulada. La aplicación del algoritmo, pretende verificar que el método es útil, en un entorno simulado, y, por consiguiente, es aplicable a la vida real (Trillo, Fernandez & Herrera, 2020). Esto supone un avance ya que se puede ajustar los modelos teóricos y detectar las posibles debilidades que se pueden encontrar la comunidad educativa durante la aplicación de los modelos teóricos. Consecuentemente, los modelos que se presentan en este documento son modelos que no son testeados en la vida real, principalmente el

tiempo necesario para aplicarlos, pero si fueron testeados en un entorno virtual.

Este documento está dividido en cinco partes. La primera parte expone los objetivos que se desea abordar en este artículo. En la segunda parte se desarrollan los modelos creados para abortar cada uno de los tipos de estudiantes mencionados en la introducción. En la tercera parte se discuten los resultados teóricos que se han obtenido de manera virtual. En la cuarta parte se discuten las ventaja y desventajas que tienen cada uno de los métodos desarrollados en la parte segunda. Finalmente, en la última parte, se extraen las conclusiones y se verificará el complimiento de cada uno de los objetivos propuestos en la primera parte.

2. OBJETIVOS

En esta sección se va desarrollar los objetivos propuestos para este artículo. El objetivo principal de este documento es desarrollar un modelo de comunidades de aprendizaje teórico para cada uno de los tres tipos de alumnado desarrollado en la parte de la introducción. Con ello, se pretende mejorar la educación de los alumnos implicando a la comunidad educativa y sin necesidad de realizar un gasto público o un gasto privado. Los tres modelos teóricos ayudan a la comunidad educativa para afrontar tres situaciones que hacen que los alumnos y las alumnas puedan mermar sus notas ante situaciones que no son controlables por ellos y ellas.

Seguidamente, tras estudiar los modelos se pretende ver que desventajas y ventajas muestran cada uno de ellos. Se realiza un análisis, cuya tiene como finalidad es, ayudar a la detección de posibles puntos débiles de los modelos. No obstante, también permite detectar cuales son las condiciones óptimas donde las comunidades educativas pueden obtener el mayor rendimiento de cada modelo.

Finalmente, a raíz de este análisis, realizado en la cuarta parte, obtendrán unas conclusiones que permitirán verificar las utilidades de los modelos para cada uno de los tipos de estudiantes mencionados con anterioridad.

3. METODOLOGÍA

En esta sección se van a desarrollar cada uno de los modelos propuesto. El primer modelo, explicado en la subsección 3.1, es una propuesta dedicada a los alumnos extranjeros. El segundo modelo, mostrado en la subsección 3.2, es un sistema cuyo propósito son los estudiantes que se encuentran en una situación de exclusión social. Finalmente, el tercer modelo, desarrollado en la sección 3.3, es un método para cualquier alumno que tenga dificultad en el aprendizaje. Seguidamente, se explican detalladamente cada uno de los modelos que se acaban de mencionar.

3.1. Primer Modelo de comunidades de aprendizaje

Este primer modelo presenta un sistema aplicable a las personas que llegan desde otras ciudades, ya sean nacionales o extranjeras. Este modelo es un modelo que pretende fomentar la igualdad entre las personas (Trillo, García, & Trillo, 2019), independientemente de la raza, religión y cultura, y la inclusión de los nuevos integrantes a la comunidad educativa (Trillo & Trillo, Viabilidad de unos Juegos Olímpicos independientes del género, 2021). También, el sistema propuesto pretende que la comunidad educativa que integra e incluye a los nuevos estudiantes gane ciertos valores. Algunos de ellos son:

- El respeto al diferente: Se pretende que los estudiantes que ya pertenecen a la comunidad educativa aprendan a respetar al niño o niña. Esto evita que el estuante sea juzgado por su color de piel, por sus ropajes, por llevar un elemento diferente al resto de sus compañeros, etc. (Mena, Bugueño & Valdes, 2017).

- El aumento de la cultura de la comunidad: La inclusión de un estudiante de diferente cultura a la nativa, permite a los usuarios nativos aumentar su cultura, ya sea una cultura artística, tradicional, religiosa o gastronómica (Gellner, 2019). Un estudiante de cultura diferente puede ser un elemento enriquecedor para la cultura de la comunidad educativa.

En estos valores se fundamenta el primer modelo de comunidades de aprendizaje. El proceso que se desarrolla en esta primera sección pretende que la comunidad educativa aprenda de la cultura del nuevo alumno o alumna y, además, enseñe su cultura al resto de los usuarios. De esta manera, una vez que acabe el proceso el alumno o alumna que se integra en la comunidad educativa podrá comprender de una mejor manera al resto de la comunidad (Sánchez & Ainscow, 2018).

Inicialmente, el proceso de realización de este primer modelo de comunidades de aprendizaje puede variar entre un mes y un trimestre. Esto varía dependiendo de cómo de numerosa sea la comunidad educativa donde se va a integrar el nuevo alumno y alumna.

Para realizar el proceso, la comunidad debe de separarse en distintos grupos, formados aleatoriamente. Esto permite al nuevo usuario conocer mejor a la comunidad educativa, ya que no es necesario que sean todos de golpe. Durante la semana inicial, un grupo perteneciente a la comunidad educativa enseña al nuevo alumno o alumna diferentes partes de la cultura nativa. Esto se puede realizar de la manera que les resulte más cómoda a los integrantes del grupo. Por ejemplo, se pueden realizar una excursión, gamificaciones (Trillo & Trillo, World empire 2027: Un juego para aprender los países de forma indirecta, 2020) (Trillo & Trillo, Spore: una forma de introducir a la teoría de la evolución y la historia de la humanidad a estudiantes de primaria, 2020), charlas e incluso degustaciones tradicionales del lugar. Esto permite al usuario conocer como es la comunidad nativa donde se integran y, también, permiten al estudiante comenzar a crear lazos de unión con el grupo.

Seguidamente, durante la segunda semana, el alumno o alumna extranjero debe de mostrar su cultura, tradiciones, religión, etc. al grupo o la comunidad, dependiendo de la actividad que se realice. Esto permitirá conocer el comportamiento del estudiante ante una situación y puede mejorar la empatía de la comunidad ante el niño o niña (Chappa, 2018). Un ejemplo aplicable a la comunidad del aprendizaje puede ser una charla describiendo del lugar de origen, mientras que un ejemplo aplicable al grupo puede ser una excursión al lugar de culto del estudiante. Obviamente, la creación de las actividades que debe de realizar el nuevo estudiante serán ayudados por el docente, tanto en su elaboración

como en la ejecución de la misma. Esto implica, que el niño o niña tendrá más facilidades. Finalmente, el proceso se va alternando hasta que el nuevo alumno haya convivido con todos los grupos de la comunidad educativa.

Este modelo, tiene como objetivo integrar a un alumno nuevo respetando su cultura y la cultura de la comunidad donde se integra. Consecuentemente, se obtiene que la comunidad educativa aumenta su nivel cultural y, también, sus valores hacia la persona que es diferente a la comunidad nativa.

3.2. Segundo Modelo de comunidades de aprendizaje

El segundo modelo que se presenta en este documento, está enfocado a las personas que se encuentran en exclusión social y tiene como objetivo ayudar y comprender a los integrantes de la comunidad educativa que se encuentran en una situación de exclusión social. La ayuda que se puede ofrecer, puede ser de distinta índole, pero con un objetivo, hacer que los niños y niñas que sufren esta situación, y también sus familias, sientan que pueden contar con la comunidad para recibir el apoyo.

Con este modelo, además de apoyar a los estudiantes que se encuentran en esta situación se pretenden fomentar valores que pueden reforzar la comunidad. Algunos de estos valores son:

- Comprensión de la situación: Lo primero que debe de aprender la comunidad es comprender la situación del alumno o alumna que se encuentra en esa situación (Valderrama & Ramírez-Sánchez, 2017). Esto permitirá a la comunidad a entender ciertos comportamientos del estudiante y permite realizar una acción más enfocada a la situación a la que se encuentra.

- Solidaridad entre integrantes de la comunidad: La situación en la que se encuentra la familia o el estudiante es una situación que no tiene porqué ser ajena al resto de los integrantes de la comunidad educativa, pues cualquier familia puede haberla sufrido o podrá encontrarse en una situación similar en un futuro, debido a situaciones que la familia afectada puede evitar

(Eirín-Nemiña, 2018). La solidaridad es un valor que se fomenta desde la infancia y pretende ayudar a otras personas, siendo el grado de ayuda variable dependiendo de la situación en la que se encuentre el que la recibe.

Estos valores hacen que los usuarios entiendan que la situación de exclusión puede afectarle a cualquiera de la comunidad (Cristóbal, Calderón-Almendros, & Pérez-Cea, 2017). Que la situación puede afectar al comportamiento y al rendimiento de la persona que lo elige y que, algunas veces, la ayuda proporcionada por la comunidad educativa puede paliar algunos efectos negativos de la situación (Cristóbal, Calderón-Almendros, & Pérez-Cea, 2017).

Inicialmente, para llevar a cabo el modelo, es necesario que el docente reconozca la situación de exclusión en la que se encuentra el alumno o alumna. Para ello, se puede realizar desde una exploración visual del comportamiento del estudiante hasta una realización de una encuesta de manera grupal, para detectar y verificar la situación de exclusión social que puede vivir el niño o la niña.

Una vez detectado la existencia de un estudiante que se encuentre en una situación de exclusión social, se ha de reunir la comunidad educativa con el objetivo de crear una ruta de actuación para paliar, de manera parcial o total, la situación de estudiante afectado. Creada la hoja de ruta el profesor o profesora intentará que el estudiante se sienta agrupado por la comunidad. Un ejemplo puede darse, mediante actividades grupales, con discriminación negativa, y de apoyo, etc. En un ámbito no escolar, un ejemplo puede ser si el estudiante afectado por la situación de exclusión social tiene dificultades para poder comer. Los integrantes de la comunidad educativa pueden hacer que los niños o niñas accedan a ser invitados a sus casas para poder comer.

Otro ejemplo, puede darse en que el alumno o alumna pertenezca a una minoría étnica donde los padres no deseen que sus descendientes estudien. Una solución puede darse haciendo que el estudiante se sienta valorado en clase y mostrar a los progenitores de éste que las capacidades y cualidades que tiene su hijo o hija a la hora de realizar una tarea. De esta manera, los estudiantes afectados por la situación mencionada con

anterioridad obtendrán que el centro escolar no es una obligación o una imposición, sino que es un lugar donde el alumnado se puede sentir protegido y apoyado por toda la comunidad educativa.

La duración de este modelo es muy variable y puede extenderse varios meses e incluso años, pues la situación que sufre una familia, perteneciente a la comunidad educativa, no suele revertirse en un periodo corto de tiempo. Sin embargo, este modelo puede paliar los efectos negativos que sufren los estudiantes cuando se ven envueltos en una situación de exclusión social.
Finalmente, este modelo pretende mostrar que la comunidad educativa puede apoyar a una familia integrante y hacer que la situación en la que vive la familia pueda mitigarse y en el mejor de los casos revertirse.

3.3. Tercer Modelo de comunidades de aprendizaje

Este último modelo muestra en este artículo está dedicado a todos los estudiantes que tienen alguna deficiencia en alguna asignatura. Esto implica que, un estudiante puede ser brillante en una asignatura, como por el ejemplo matemáticas y ser muy deficiente en otra, como educación plástica y beneficiarse de este modelo. También, puede ser aplicado a alumnos que tienen dificultades específicas del aprendizaje, ya que el objetivo es que el alumnado pueda ayudarse entre sí, para obtener un objetivo colectivo, que todos los estudiantes aprendan y se ayuden entre sí. Consecuentemente, este modelo implica el ejercicio de diferentes valores. A continuación, se indican algunos de ellos:

- Trabajo en equipo: Este modelo pretende que la colaboración entre los distintos estudiantes es mejor que crear una competición entre ellos (Vailant, 2019). De esta manera, los usuarios que realicen este modelo dentro de su aula obtendrán las ventajas que tiene el trabajo en equipo. Además, al crear actividades individuales se pretende que un estudiante explique a su compañero o compañera como realizar una tarea o actividad (Rodríguez, Vallejo, Risoto, 2018). Esto implica que el estudiante ayudado mejora en la comprensión y realización de dicha tarea.

– Fortalecer los puntos fuertes de cada estudiante: El sistema presentado pretende que los estudiantes utilicen sus características y sus habilidades en las que son notables para ayudar al resto de sus compañeros y compañeras (Arteaga, 2018). De esta manera, los estudiantes entienden que las habilidades donde los infantes sobresalen. Esto hace que sean beneficiosos para la comunidad educativa y especialmente, para el aula que aplica el modelo.

Estos valores hacen que los usuarios que participen valoren a sus compañeros y compañeras y se valores a ellos mismos, haciendo que aumente la autoestima y se sientan realizados y reforzados tanto por su aportación a la comunidad, como el apoyo que reciben de parte de sus compañeros. De esta forma, se crea una estrategia *"win to win"* en un aula (Trillo, & Trillo, Cálculo de la ratio en función de las dimensiones del aula con distanciamiento social, 2021).

Inicialmente, el docente debe de separar al alumnado en parejas de dos personas. En el caso de que el aula tenga un número de alumnos impares, se sugiere tres opciones:

– El docente también pertenece al grupo. Lo que implica, que el número de alumnos más docente sea un número par, es decir, que, al separarlo por parejas, no existe nadie que se quede sin su compañero o compañera.

– Tratar al alumno o alumna que queda separado como un grupo aparte. Esta opción trata a un estudiante, para este caso es el estudiante más completo a nivel intelectual, como un grupo diferente.

– Crear una pareja de tres personas. Esta última opción es crear un trio con tres alumnos donde ellos y ellas se apoyen y se ayuden entre sí.

De estas tres opciones, la preferible es utilizar la primera, ya que este método pretende que los estudiantes se puedan ayudar entre sí y que sean ellos mismos los que enseñen a otros compañeros y compañeras y aprendan de los otros estudiantes (Rodriguez, 2018).

Esta división por parejas, durará una semana y las parejas estarán formadas por estudiantes complementarios. Esto quiere decir, que, si un estudiante es brillante en educación artística, pero no tiene dificultades con matemáticas, y existe otro estudiante brillante en matemáticas, pero con dificultades en educación plástica. Estos dos infantes sería una pareja ideal para la formación (Trillo, & Trillo, Taxonomía y aplicaciones matemáticas a las ciencias del deporte, 2021).

Una vez concluida la semana, se procede a unir dos parejas formando grupos de cuatro personas, o cinco en el caso de la pareja impar. Durante esta semana todos los estudiantes deben de realizar sus ejercicios/deberes de forma individual, pero apoyados por su grupo y supervisados por el docente. Se destaca que la unión de las parejas para la formación de los grupos debe ser lo más complementaria posible.

A la semana siguiente, se dos grupos formando un grupo de 8. Este proceso se realiza durante dos o tres semanas, dependiendo de la cantidad de alumnos y alumnas formen la clase.

Finalmente, durante la última se semana, se crea un único grupo de trabajo, la clase, donde todos y todas deben de aportar una cualidad, aunque sea similar a la de otro compañero o compañera. Puede darse el caso de que el número total de estudiantes no sea un número que sea potencia del número dos. Para ello, en este supuesto se mantendrá ese grupo durante esa semana hasta la semana siguiente que se forme el grupo superior.

4. RESULTADOS

Estos modelos son modelos clasificados todavía como teóricos, aunque se ha realiza un algoritmo para probarlos de manera virtual. Lo que implica, que aún no se han puesto en experimentación los tres modelos. Esto es debido principalmente a que los dos primeros modelos necesitan de un tiempo de preparación por parte del docente y un tiempo de ejecución considerado con largo. Sin embargo, el tercer modelo, es un modelo que necesita de dos elementos, a saber:

a. Un tiempo de conocimiento del estudiantado. Este primer proceso ya se ha realizado en el curso actual. Durante este curso el docente ha conocido a sus nuevos alumnos y alumnas y ha detectado los puntos considerados como fuertes y los puntos considerados a reforzar. Esto le ha permitido al docente crear los grupos y el árbol de unión para el segundo curso

b. Las semanas necesarias para la ejecución de la experimentación. Este último modelo, tiene una experimentación de un máximo de cinco semanas. Consecuentemente, el tiempo necesario para llevarlo a cabo, aun siendo el modelo que utiliza menos tiempo, es necesario invertir un tiempo que, debido a las circunstancias especiales, la crisis sanitaria sufrida por la COVID-19 de este curso, no se ha podido ejecutar de una manera detallada.

Estos tres modelos presentan una solución a ciertas problemáticas que se pueden encontrar el alumnado (Fernández & Villa, 2017): la llegada de un alumno nuevo, la dificultad ante una asignatura, o un grupo de asignaturas, y la situación de exclusión social que puede sufrir un alumno y su familia por una situación ajena a ellos.

Estos tres posibles problemas no son todos los posibles que puede tener un alumno o alumna, pero si engloba algunos de los posibles problemas que se pueden encontrar un docente en el aula.

Finalmente, el algoritmo que simuló los tres modelos verificó que los modelos funcionan y que mejoran los resultados del alumnado en un tiempo relativamente moderado. Consecuentemente, se puede extraer que los modelos se pueden aplicar en el aula.

5. DISCUSIÓN

En esta sección vamos a discutir las ventajas y desventajas de cada uno de los modelos. Cada uno de los métodos es aplicable a situaciones diferentes (Lehmann, Pelliccia, Sala, & Vasta, 2018). Sin embargo, se

pueden extraer los puntos fuertes y los puntos débiles de cada uno de ellos.

En el primer modelo se puede observar cómo se presenta un modelo de comunidad de aprendizaje para alumnos y alumnas extranjeros. Aunque, inicialmente puede parecer que el principal beneficiado es el alumno extranjero, no ocurre así. Esto se debe a que los alumnos y alumnas nativos aprenden una nueva cultura, religión o comportamientos, que pueden ser diferentes a los suyos y que hace que se enriquezcan culturalmente. También, el alumno extranjero se beneficia, ya que no solo aprende de la cultura donde se integra, una cualidad necesaria para comprender la sociedad donde va a vivir, si no que va aprende comportamientos, tradiciones, religiones que pueden ser diferentes a la suya. Además, el estudiante extranjero como el resto de los estudiantes nativos pueden aprender diferentes cualidades que pueden resultar útiles para su futura formación. La principal cualidad es la transmisión del conocimiento, ya que deben de enseñar al nuevo alumno o alumna su cultura y tradiciones. Esta habilidad puede ir desarrollándose con constancia y entrenamiento, haciendo que el alumnado aprenda como de importante es transmitir el conocimiento al resto de la sociedad. Sin embargo, este modelo presenta una desventaja significativa. Esta desventaja es la involucración de los progenitores, tanto del alumnado nativo como el alumno o la alumna extranjera. Esto supone que sin un apoyo de los progenitores y el docente el modelo no puede ser útil para el estudiante extranjero.

En el segundo modelo se presenta un modelo que pretende ayudar a las personas de exclusión social. Esta situación es un problema que no solamente tiene el alumno o alumna, sino que también la familia al completo. Pues puede acarrear una condición estudiantil errónea por parte de los docentes. Sin embargo, la aplicación del segundo modelo puede hacer que un estudiante que se encuentre en esa situación de exclusión, que le guste el estudio, no abandone su educación prematuramente. Este modelo pretende ayudar a la gente. No obstante, es necesaria la ayuda de la comunidad educativa al completo, lo que puede suponer un problema, pues el número de participantes necesarios para llevar a cabo el modelo es el mayor de los tres. En cambio, una vez solventada la

desventaja principal, los beneficios que aporta este modelo no se ven reflejados solamente en el alumno, sino que también se ve reflejado en su familia. Esto supone que la vida familiar del alumno o alumna se ve incrementado, lo que implica que la comunidad de aprendizaje realmente funciona. Por otro lado, este modelo es un modelo flexible que permite mostrar diferentes apoyos de la comunidad educativa. Este tipo de apoyo puede ir, desde el apoyo psicológico hasta el apoyo económico pasando por el apoyo social, necesario para las familias y por consiguiente los alumnos y alumnas que se encuentran en una situación de exclusión social.

En el tercer modelo es el modelo más fácil de aplicar de los tres modelos teóricos presentados. Para este modelo, no es necesario que los progenitores de los alumnos y alumnas se vean involucrados la ejecución del mismo, ya que es una actividad que se puede realizar durante el aula. Este modelo presenta ventajas significativas, pues las estudiantes se apoyan y aprenden entre sí. Esto supone una ventaja porque los docentes algunas veces no logran hacer que la totalidad del estudiantado aprenda un tema, un recurso o una lección. Sin embargo, los alumnos y alumnas que si lo han entendido pueden enseñarles de una manera que puede resultarles más sencillas. Este modelo presenta una estrategia *"win to win"* donde el niño o niña que enseña aprende a comunicar la información, al igual que se pretende en el primer modelo, y, además, recibe explicaciones de asignaturas en las que no sobresalen. Por lo tanto, los estudiantes son profesores y alumnos de ellos mismos. Este modelo presenta dos desventajas que se han de tener en cuenta. Inicialmente, el docente tiene que realizar un estudio individualizado de cada alumno para poder unirlo de la mejor manera posible. Seguidamente, el segundo problema que puede surgir es la supervisión, por parte del docente de las explicaciones que ofrece el alumnado. Esto supone que el docente debe de asegurarse de que los alumnos y alumnas enseñen y aprendan correctamente. Sin embargo, los beneficios que recibe el alumnado son mayores que sus dificultades. Los estudiantes aprenden a colaborar en equipo, aprenden que no todo el mundo es sobresaliente en todas las disciplinas y que el trabajo en equipo ofrece una sinergia a la hora de cumplimentar un objetivo común.

Finalmente, este modelo es aplicable a los estudiantes con dificultad específicas del aprendizaje, pues al ser ayudados por sus compañeros, estos aprenden que la comunicación es una herramienta útil para los demás y para ellos mismos.

6. CONCLUSIONES

Para finalizar este artículo, se va a extraer las conclusiones de cada uno de los modelos propuestos. Los tres modelos presentan unos objetivos comunes. Estos objetivos son:

- Aumenta la igualdad y la integración de minorías en el aula.
- Ayuda a comprender a los estudiantes que tienen diferentes comportamientos.
- Ayuda a todo el alumnado a crear un grupo cohesionado mostrando que la creación del grupo hace que exista una sinergia entre ellos.

Con estos tres objetivos cumplidos por cada uno de los modelos. Se puede extraer que la diversidad dentro del aula es favorecedora, pues los estudiantes aprenden de sus compañeros. Esto supone que en los tres modelos los usuarios aprenden algo del compañero o compañera al cual se le va aplicar el modelo de aprendizaje. En el primer y segundo caso son triviales, ya que existe un estudiante que recibe la aplicación del modelo. Sin embargo, en el tercer modelo, es el aulario el que sale beneficiado de ellos mismos.

La segunda conclusión que se puede extraer es que el alumnado aprende conocimientos de sus compañeros y del docente. Esta doble vía de aprendizaje permite al profesor o profesora completar sus enseñanzas del alumnado. Además, con la aplicación de cada modelo, los estudiantes aprenden valores diferentes, pero también aprenden valores comunes. Esto supone que aparte de los conocimientos, el alumnado aprende valores de respeto sobre los demás y de solidaridad con respecto al compañero o compañera, siendo esta última la tercera conclusión.

Para concluir este documento, hay que mencionar la necesaria ayuda de la comunidad educativa a la hora de llevar a cabo cada uno de los

modelos. Aunque en el último modelo no es necesario la ayuda de los padres y madres del alumnado, en los dos primeros si lo son, siendo el segundo modelo ellos y ellas fundamentales para el éxito o el fracaso del modelo. La inclusión de los progenitores en el modelo es una necesidad para crear un grupo dentro de la comunidad educativa, ya que la educación de valores del alumnado se ve afecto y los padres y las madres deben de estar de acuerdo y, además, ayudar a construir los valores en sus hijos e hijas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se da las gracias los docentes que han apoyado la iniciativa y que están apoyando la experimentación, que se va a poner en marcha durante el próximo curso académico. Se agradece en especial a los alumnos y las alumnas que van a participar en el experimento. Estos alumnos y alumnas aportarán grandes avances en la investigación, mostrarán aspectos interesantes, que no se habrán tenido en cuenta durante la puesta en marcha de los métodos. Implicando una mejora de los mismos.

8. REFERENCIAS

García Yeste, C., Lastikka, A. L., & Petreñas Caballero, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 2013, vol. 17, num. 427.

Trillo, F., & Trillo, J. R. (2021). Inclusión del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. In Estudios sobre innovación e investigación educativa (pp. 485-494). Dykinson.

Collado, M. E. G., & Orozco, L. C. (2019). Diagnóstico de la Educación en valores en estudiantes de la Maestría en la UAEMéx. 2019. *Revista de Cultura de paz*, 3, 277-297.

Amaya Oviedo, M. (2021). Programa estratégico para desarrollar competencias organizacionales entre el personal jerárquico-administrativo y docente de la IE "Salvador Lavalle" distrito de Vichayal–Paita, región Piura, año 2014.

Miranda, P. D. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Chilena de Pedagogía*, *1*(2), 107-131.

Trillo, J. R., & Trillo, F. (2020). World empire 2027: Un juego para aprender los países de forma indirecta.

Astráin Rodríguez, S. (2020). Comunidades de aprendizaje: grupos interactivos como respuesta inclusiva a necesidades educativas especiales.

González, M. V., & Serrano, M. G. P. (2017). Ocio digital en los jóvenes en dificultad social. *Bordón. Revista de pedagogía*, *69*(2), 147-160.

Trillo, F., García, C., & Trillo, J. R. (2019) Creación de una educación inclusiva basada en el feminismo. *Innovación educativa en la sociedad digital*, 1358-1366.

Campos-Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, *43*(1), 433-450.

Depetris, A., Fassio, A. N., Fernández Conti, E., Paroncini, A. L., & Sette, E. Á. (2018). Representaciones sociales sobre la exclusión social de los alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. In *X Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2018 Ensenada*, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Trillo, J. R., & Trillo, F. (2020). Spore: una forma de introducir a la teoría de la evolución y la historia de la humanidad a estudiantes de primaria.

Gellner, E. (2019). *Cultura, identidad y política: el nacionalismo y los nuevos cambios sociales*. Editorial Gedisa.

Mena, I., Bugueño, X., & Valdés, A. M. (2017). Gestión Institucional "Una gestión democrática para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje y formación socio afectiva".

Sánchez, A. M. H., & Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, *2*(1), 13-22.

Chappa Chuquizuta, N. (2018). Gestión curricular en el desarrollo de la capacidad de matematización de estudiantes de la Institución Educativa Pública Ramón Castilla.

Trillo, J. R., & Trillo, F. (2021). Cálculo de la ratio en función de las dimensiones del aula con distanciamiento social. *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación*, 46.

Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *44*(1), 259-278.

Valderrama, C. L. G., & Ramírez-Sánchez, R. H. (2017). Comunidades de aprendizaje móvil, Mastery Learning y el Problema 2 sigma como estrategias para el conocimiento previo, en la resolución de actividades. Eco Matemático, 25-32.

Trillo, J. R., Fernandez, A., & Herrera, F. (2020, July). HFER: Promoting Explainability in Fuzzy Systems via Hierarchical Fuzzy Exception Rules. In *2020 IEEE International Conference on Fuzzy Systems (FUZZ-IEEE)* (pp. 1-8). IEEE.

Cristóbal, R. R., Calderón-Almendros, I., & Pérez-Cea, J. J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (29), 129-141.

Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field under construction). *Revista Eletrônica de Educação*, *13*(1), 87-106.

Trillo, J. R., & Trillo, F. (2021). Viabilidad de unos Juegos Olímpicos independientes del género.

Rodríguez, N. C., Vallejo, A. P., & Risoto, M. A. (2018). Impacto de la Participación de los Abuelos en una Comunidad de Aprendizaje. *Research on Ageing and Social Policy*, *6*(2), 198-223.

Arteaga, J. V. (2018). Las comunidades de aprendizaje y la evaluación formativa: Una experiencia significativa para transformar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes desde el programa Todos a Aprender. *Assensus*, *3*(5), 44-59.

Fernández, M. U., & Villa, C. F. (2017). El intérprete de Lengua de Signos en el ámbito educativo: problemática y propuestas de mejora/The Sign Language interpreter in the education field: problems and proposals for improvement. *Revista complutense de educación*, *28*(1), 265.

Trillo, J. R., & Trillo, F. (2021). Taxonomía y aplicaciones matemáticas a las ciencias del deporte.

Rodríguez, F. J. D. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, *11*(22), 28-39.

Lehmann, F. J., Pelliccia, A. L., Sala, S., & Vasta, M. J. (2018). Comunidades de Aprendizaje: desarrollando una cultura de formación e innovación continua.

INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN LA COGNICIÓN ESPACIAL A TRAVÉS DE LA GRÁFICA TÁCTIL

TERESA BARRIENTOS GUZMÁN
Colegio Especial Jan Van Dijk Corpaliv

PILAR CORREA SILVA
Departamento de Diseño, Programa Institucional de Fomento a la Investigción, Desarrollo e Innovación. Universidad Tecnológica Metropolitana

1. INTRODUCCIÓN

Hemos querido participar de esta publicación, en lo sustancial, para resaltar la importancia del manejo y conocimiento espacial de los niños y niñas con ceguera en la construcción de su identidad y no solo entender que la cartografía táctil del espacio, en sus distintas escalas, aporta a la movilidad y orientación como al conocimiento geográfico de los distintos lugares del planeta y su ubicación en el sistema solar. De este modo el principal enfoque está dirigido, en esta ocasión, hacia el concepto de identidad, el que ya ha sido un asunto reflexionado desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales. Anthony Giddens, teórico social inglés, lo reconoce como un término genuino de la modernidad y como tal plantea que la identidad del yo, en la actualidad, se modela en una constante interacción entre lo personal y lo universal, lo intrínsecamente propio con lo externo. resaltando que en la actualidad los límites de este espacio-tiempo se han separado y son más abstractos, siendo una de sus consecuencias, en la vida moderna, el incremento de la sensación de incertidumbre y de riesgo (1998).

Si para las personas que no pueden ver, la incertidumbre desde siempre, ha sido su modo de enfrentar el día a día, es importante considerar cómo esta nueva sociedad le confiere aún más riesgo en su interactuar con los espacios públicos, por lo que a pesar de los intentos que se han realizado para su inclusión la sociedad en su conjunto y en particular, la forma de

habitar el espacio se ha hecho cada vez más excluyente y ha acrecentado las desigualdades en el dominio del espacio urbano. No podemos olvidar que la discapacidad visual es una condición en la cual una de sus mayores limitaciones es la del manejo espacial y en el poder reconocer cómo el espacio que habita participa en la construcción de su propia identidad.

En este contexto a principios de la década de los 90 en el Instituto Profesional de Santiago, hoy Universidad Tecnológica Metropolitana, comienza a reunirse un grupo internacional de profesionales de diferentes disciplinas: cartografía, geografía, bibliotecología, educación, diseño, para estudiar e investigar sobre la forma de hacer una cartografía que logre entregar información de manera táctil para personas que presentan discapacidad visual, ciegos totales o con baja visión. Se propusieron, en una primera instancia, establecer una línea de investigación y desarrollo que diera respuesta a las necesidades de orientación y movilidad en el espacio urbano de las personas con discapacidad visual, de modo de asir más allá de su espacio cercano, sino también, familiarizarse con los entornos mas lejanos e interpretar la geomorfología del mundo a través de sus manos.

La inquietud, de este grupo de profesionales, surge desde una memoria de título de Cartografía que desarrolló un mapa táctil para ciegos. Desde esta propuesta se profundizo en la importancia de establecer una línea de investigación relacionada con la discapacidad visual y sondear en muchas temáticas para diseñar y producir mapas táctiles como: escalas mas adecuadas, generalización de la información, uso de texturas, materiales de construcción, simbologías, formas de representación apropiadas más allá de una maqueta que es un producto único.

Era importante también indagar para encontrar formas de reproducción en serie que permitieran acercar el material a todas y todos los estudiantes. Tras intercambiar experiencias con profesionales de Argentina y Brasil, este equipo decide postular en 1994 a un proyecto en el Instituto Panamericano de Geografía e Historia - IPGH, iniciándose un círculo virtuoso de investigación y producción de material accesible, que ha cambiado de manera sustancial la participación de los estudiantes que

presentan discapacidad visual incluidos en los diferentes niveles educativos del país.

2. UN INICIO COLABORATIVO

Ha sido apasionante tomar consciencia de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que presentan las personas con discapacidad visual, niños y adultos, ciegos o con baja visión para conocer su entorno a través de representaciones en relieve. Investigar cómo hacer accesible la información geográfica para los estudiantes, y que se pudieran disminuir las barreras de desigualdad de recursos educativos a su disposición en relación con lo que recibe cualquier estudiante en el sistema escolar.

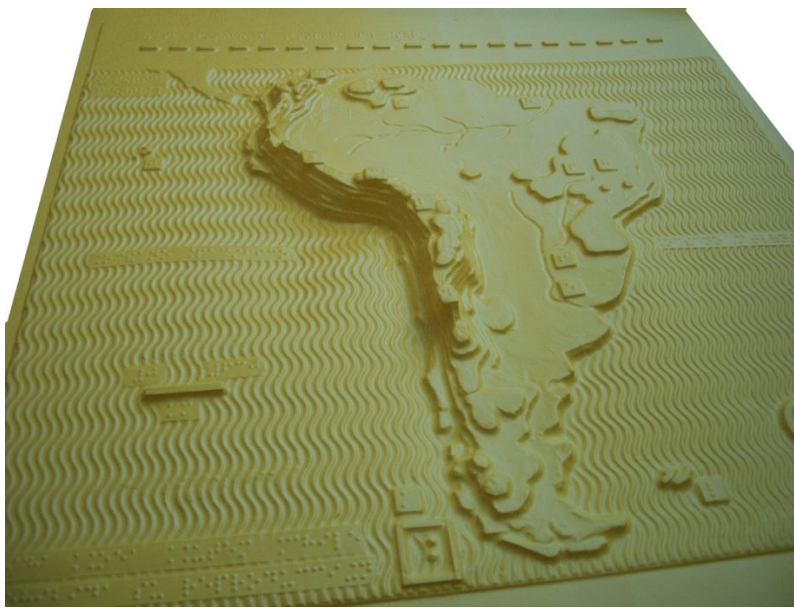
El primer proyecto adjudicado fue en el año 1994-1997 "Cartografía Tridimensional para el uso y Adiestramiento del Discapacitado Visual". Patrocinado por el Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH) y sus ejecutores liderados por el Instituto Profesional de Santiago fueron el Departamento de Geografía Universidad Nacional de Cuyo. Argentina y el Departamento de Geografía, de la Universidad de Sao Paulo (USP) de Brasil. Esta investigación permitió construir y evaluar numerosos mapas táctiles de entornos inmediatos y de uso cotidiano, de modo de evaluar sus aportes a la movilidad y orientación de las calles cercanas a los colegios, plazas y servicios básicos, además, de otorgar la posibilidad de seleccionar los materiales y especialmente los símbolos más eficientes para cada tipo de información que se pretendía representar.

Entre los años 1998-2001 se continuo explorando en estás temáticas con el proyecto IPGH "Cartografía táctil como instrumento de apoyo para la movilidad espacial del ciego" en los cuales se pudo concluir que en la medida que estos espacios se alejan del usuario ciego su representación se torna más abstracta y se requieren de oros símbolos y de una capacitación diferente para adiestrar a los ciegos en la interpretación de mapas táctiles de escalas mas pequeñas, de este modo desde 2002 al 2005 se investigó y elaboró "Cartografía Táctil en Latinoamérica: Capacitación, sociedad y tecnología multimedial para la persona ciega del

siglo XXI", desarrollados con el mismo equipo y con el apoyo del IPGH.

Los proyectos antes mencionados dieron sustento teórico y práctico a un proyecto presentado a la Organización de los Estados Americanos - OEA "Diseño y Producción de Cartografía Tridimensional para las Personas Ciegas de América Latina", iniciativa que apuntó a generar cartografía táctil para uso de personas discapacitadas "visuales" de la región, considerando los diecinueve países que formaban parte de la Unión Latinoamericana de Ciegos ULAC, fomentando su uso a otros colectivos. Este proyecto fue financiado por el Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de la OEA, entre los años 2002-2006 y a pesar de que han transcurrido ya varios años, esta cartografía tridimensional de cada uno de los países, representada en mapas físicos, políticos, de clima, de vegetación, densidad de población, urbanos y set de mapas con representación de conceptos geográficos, aún se usan en las aulas de la región.

FIGURA 1. *Mapa Físico de América Latina realizado en el centro de cartografía táctil y evaluado en 19 países del continente americano.*



Fuente: CECAT

Ejecutando estos proyectos se concretó en el año 2003, un sueño muy anhelado: "la creación del Centro de Cartografía Táctil" CECAT, con el cual se consolida el equipo de investigación que continuó reuniendo especialistas de diferentes áreas como la geografía, cartografía, diseño, sociología, educación diferencial, bibliotecología, entre otras más, con lo que se logró un gran avance al ampliar la producción de mapas de entornos inmediatos a mapas de grandes territorios como lo son los países, los continentes y el mundo.

3. AMPLIANDO LA MIRADA

Los mapas, gráficos, infografías, ilustraciones táctiles, son representaciones del espacio que se pueden percibir a través del movimiento de las manos (percepción háptica) y por mediación de ellos elaborar mentalmente marcos de orientación e información, que recrean su propia imaginación, dotándolos de un imaginario personal que les concede la posibilidad de habitar de forma más autónoma y creativa el espacio. Considerando que son los procesos de percibir y procesar mentalmente el entorno —es decir, como lo plantean Hiernaux y Lindón, que todo lo que es externo a nuestro cuerpo— son los que nos permiten elaborar imágenes mentales de esos entornos (2012).

En este tenor, vale destacar, que las imágenes constituyen una expresión sintética de la relación de las personas con su espacio y este interés en geografía humana se ha ido consolidando en torno a varios temas. Siendo algunos de los núcleos temáticos más reconocidos como el ámbito de la percepción del espacio y la exteriorización de las imágenes mentales de los lugares, el paisaje e incluso la cartografía, entre unos cuantos más (Hiernaux y Lindón, 2012). Destacando que:

> […] la importancia que han alcanzado las imágenes en las sociedades actuales se perfila de manera radical, porque las imágenes se vienen posicionando como una nueva forma de cemento social. En torno a la imagen se tejen los vínculos sociales, se crean identificaciones, se configuran aspiraciones, adquieren rostro las alteridades, se dicta qué consumir, se conocen lugares remotos o cercanos, se objetivan formas de apropiación de los espacios, entre muchas otras cuestiones. (Hiernaux y Lindón, 2012).

Estas representaciones no son solo visuales sino muchas de ellas son multisensoriales o "amodales", como las llaman los investigadores Bárbara Landau y Ray Jackendoff, son representaciones de las formas espaciales y se puede acceder a ellas no sólo a través del lenguaje y de la visión, sino también por medio de la información auditiva, táctil y motora. Estos autores especifican que: "La representación espacial toma como entrada la información de la visión, la audición y el sistema háptico, y proporciona información al sistema motor y al lenguaje" (1993, 117). Por lo tanto, reconocen otras formas de acceder a la información del espacio y de paso una alternativa para reducir la brecha que esto significa para aquellos que se les dificulta o no poseen la capacidad de ver.

En el desarrollo del trabajo multidisciplinario y especialmente el de las evaluaciones de los mapas táctiles, se advirtió la carencia de otras formas de representaciones gráficas que no solamente se configurarían en cartografías de lugares determinados, sino que era necesario complementar la vivencia perceptiva más holística de las escenografías de esos lugares y de los objetos de la cultura que hacen posible la vida humana en los distintos territorios. Junto a lo anterior, también se constató que era imprescindible una alfabetización en el lenguaje gráfico táctil.

Es así que se comenzó, en el año 2005, una línea de investigación y desarrollo en el diseño de imágenes en relieve para el incremento del acervo del imaginario, de los niños y niñas con ceguera, de modo de solo aportar en sus desplazamientos físicos y mentales de los diferentes territorios, sino que, complementar las experiencias sensoriales que le dieran más sentido, goce y autonomía, pudiendo configurar constantemente sus realidades e identidad. Esta línea de investigación que contó en uno de sus proyectos con el financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT, ha permitido unificar los criterios de adaptación, diseño y producción de las imágenes táctiles, de mapas cartográficos, gráficos, mapas conceptuales, diagramas de los textos escolares que entrega el Ministerio de Educación a todas y todos los estudiantes con ceguera, de los establecimientos públicos de Chile en las diferentes asignaturas de lenguaje, matemáticas, ciencias, historia, Ingles considerando también los niveles de transición

medio menor y medio mayor en los cuales se hace un apresto a los elementos constituyentes del lenguaje gráfico táctil.

En esta línea queremos destacar dos proyectos de material diseñado para el goce y disfrute más allá de los entornos escolares de una serie de proyectos para otras instituciones que trabajan en pos de la inclusión y disminución de las desigualdades en el acceso a la cultura como es la guía de la "Fauna prehistórica de Chile", libro auspiciado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio que busca el goce de ver con sus manos a los animales de grandes proporciones que habitaron nuestro territorio. El cual se entregó a los niños con ceguera y se distribuyo en todas las bibliotecas públicas del país. El segundo proyecto, a destacar en esta oportunidad, es el que implementa en un Parque en Santiago paneles educativos inclusivos que entregan información sobre las distintas especies nativas y no nativas.

FIGURA 2. *Imágenes táctiles*

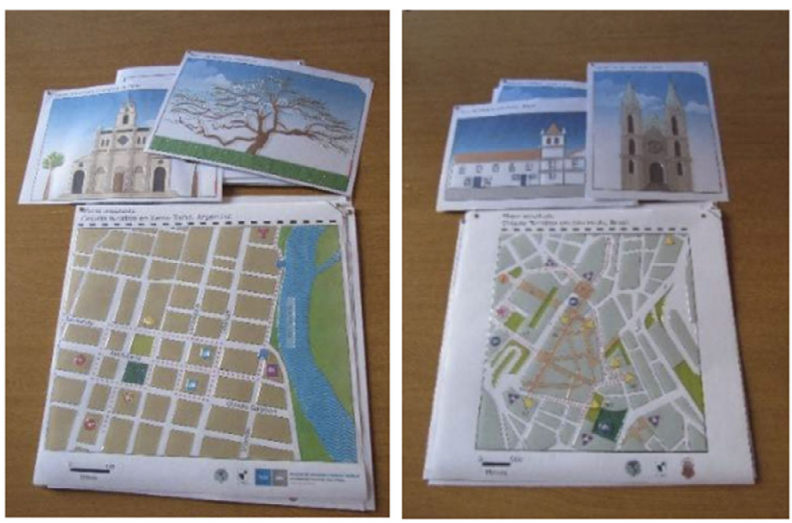


Fuente: CECAT

Es importante destacar que la inclusión no solo es necesaria en el ámbito de la educación y el trabajo, sino que también se debe dar en todo lo relacionado a la cultura y especialmente al cuidado del medio ambiente, ya que es una responsabilidad de todos, así como también el disfrute del tiempo de ocio. Si queremos: "un mundo más equitativo y respetuoso frente a las diferencias", se deben dar las condiciones para permitir la participación de todos y todas.

La inclusión no se enfoca en las discapacidades de las personas, se centra en sus capacidades, acepta a cada uno tal y como es, reconociendo a cada persona con sus características individuales, para poder disfrutar de los mismos derechos, buscando eliminar las barreras con las que se encuentra que impiden su participación plena. En esta línea están los últimos proyectos realizados con apoyo del IPGH entre los años 2009-2012 y 2014-2017 respectivamente y que corresponden a la "Generación de cartografía táctil y material didáctico para la comprensión del calentamiento global y su relación con desastres naturales" y a la "Propuesta de estandarización de simbología táctil para Latinoamérica: aplicación en cartografía turística". Estos proyectos han sido desarrollados por investigadores de Argentina, Brasil, Chile y Perú.

Figura 3 Plano sector urbano Santo Tomé, Argentina y sector catedral de Sao Paulo, Brasil.



Fuente: Informe final, Proyecto IPGH- CECAT (2014-2017)

La búsqueda de participación plena debe necesariamente considerar la inclusión de los imaginarios a través de lo que Alicia Lindan llama: "la construcción social del espacio urbano" y que define como "La construcción social de los distintos lugares que integran la ciudad, es un proceso constante de manufacturación del espacio que realizan las personas en interacción unas con otras, orientando sus prácticas espaciales a través de una trama de sentido que denominamos imaginarios urbanos" (2007). Esta construcción también deben hacerla las personas sin visión ocular para lo cual la presentación del espacio es vital según el tipo de espacio que requiere interpretar con sus otros sentidos.

Cotidianamente todos los seres humanos experimentan diferentes formas de interactuar con el espacio que nos rodea, la visión es el principal sentido para apropiarse del espacio lejano y representarlo como un continuo, construyendo el cerebro distintas representaciones mentales de él. Se distinguen al menos dos grandes divisiones del espacio en relación al cuerpo que lo habita: el espacio peripersonal y el extrapersonal. El espacio peripersonal se define como aquel espacio inmediatamente alrededor del cuerpo, que se encuentra al alcance de las extremidades y donde los objetos pueden ser alcanzados. Por oposición, el espacio extrapersonal se define como aquel que está fuera del alcance de nuestras extremidades (Di Pellegrino & Ládavas, 2015).

Este último espacio identificado es en el cual se desarrolla la mayor parte de las actividades sociales, se conoce como espacio geográfico y se definen distintos tipos de espacios como paisaje (natural, humanizado, agrario, urbano, e industrial. Para poder ser configurado por las personas con ceguera, se debe llevar al espacio peripersonal, es decir, una representación que esté al alcance de sus manos para su interpretación ante la limitación de la visión ocular, representar características propias de una modalidad ausente mediante otra modalidad presente, como es el caso de la gráfica táctil desarrollada para explorar la información visual mediante el tacto (Correa, 2015, 2017, 2019).

El universo simbólico (ideologías territoriales, valores patrimoniales, memoria colectiva, sentimientos de identidad en particular) de las estructuras cognitivas del sujeto social, encuentra un campo de referencias sólidas en las estructuras objetivas del espacio geográfico. Éstas

aportan, a cambio, argumentos de identidad, hitos innumerables y capaces de restablecer la memoria colectiva para las sociedades que los producen (Lindan, 2007).

Es de este modo que los trabajos desarrollados por el Centro de Cartografía Táctil de la UTEM, a través de diferentes representaciones, han aportado a varias generaciones imágenes, mapas, planos táctiles que les configuran diferentes objetos, espacios urbanos, paisajes, a sus imaginarios personales de las distintas escenografías de los relatos que acompañan su vivir.

Son muchos otros proyectos realizados por el equipo de trabajo, varios de ellos como se ha expuesto, con apoyo del IPGH. Los resultados de las diferentes investigaciones se han difundido a través de variadas publicaciones de libros y artículos científicos además de realizar capacitaciones, en el uso, diseño y producción de material táctil, en diferentes regiones de Chile, como así también en México, Costa Rica, Ecuador, Uruguay, República Dominicana, Argentina, Brasil y Perú. Es necesario destacar que: en Chile se ha producido material táctil con variadas temáticas, que acompañan los textos escolares de las distintas asignaturas (pre-escolar, básica y media), el cual está siendo utilizado por todos los niños y niñas con discapacidad visual de las escuelas del país. Se han diseñado libros, láminas, juegos, folletos, representaciones de arte y del ambiente para su conocimiento y disfrute.

Han pasado 28 años de trabajo sistemático, que han abierto un mundo de posibilidades para el desarrollo de diferentes temas en gráfica táctil con diferentes fines, y diversificar las metodologías de aprendizaje al presentar materiales que potencian la cognición espacial y con ello las relaciones entre espacio, cognición y lenguaje que es uno de los aspectos profusamente investigados desde distintas perspectivas en las ciencias cognitivas por ser de importancia fundamental para el ser humano (Rimassa, y Fernández-Silva, 2014).

A través de este material inclusivo se han generado nuevas oportunidades que permiten disminuir las desigualdades en la región y dotar de material inclusivo en el cual todos y todas estamos invitados a lo largo de nuestras vidas a explorar con las manos y utilizar este maravilloso

instrumento de la creación, como lo llama Henri Focillon en su breve texto "*Elogio de la mano"* de 1934, en el cual reconoce que antes que nada que son el órgano del conocimiento.

4. REFERENCIAS

Coll, A.; Barrientos, T. y Huentelemu, V. (2017). Enseñando y aprendiendo el espacio geográfico por medio del tacto: orientaciones metodológicas, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile. 173 pág., Anexo de mapas táctiles adaptados. ISBN: 978-956-9677-11-

Correa, P. (2011). Imágenes que podemos tocar. Libro publicado por el Fondo de Fomento del Libro y la Lectura, concurso 2011 y Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana. ISBN 978-956-7359-85-1.

Correa, P. (2017). "La imagen táctil: un aporte al fenómeno del conocimiento del espacio". *Revista Dilemas.* Año IV, Publicación #2

Correa, P., & González, G. (2019). Paisaje Táctil Sobre la construcción háptica del paisaje. *Revista Cartográfica,* (99), 51-70.

Focillon, H. (2010). La vida de las formas seguida de elogio de la mano, Fernando Zamora (trad.), México, Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.

Giddens, A. (1995): Modernidad e Identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona, ediciones Península/ Ideas.

Landau, B.; Jackendoff, R. (1993). "What" and "Where" in Spatial Language and Spatial Cognition. *Behavioral and Brain Sciences* 16 (2):217-265. Estados Unidos de Norteamérica.

Lindan, Alicia. (2007). Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales. *EURE* (Santiago), 33(99), 31-46. https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612007000200004

Lindón, A. y Hiernaux, D. (2012) Geografías de lo Imaginario. Barcelona: Anthropos, pp. 65-86. ISBN: 978-84-15260-41-7

Rimassa, Carla, & Fernández-Silva, Sabela. (2014). Conceptualización del espacio y su relación con el desarrollo cognitivo: un estudio piloto en el español de Chile. *Alpha* (Osorno), (38), 137-154. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012014000100010

LA UTILIZACIÓN DE FUENTES DOCUMENTALES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD HISTÓRICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EL PATRIMONIO URBANO

RAFAEL GUERRERO ELECALDE
Universidad de Córdoba

PATRICIA SUÁREZ ÁLVAREZ
Universidad de Córdoba

MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO
Universidad de Córdoba

SILVIA MEDINA QUINTANA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio es producto del trabajo de un equipo de investigación constituido por profesores de la Universidad de Córdoba y que, acogido a las ayudas de la Junta de Andalucía para la consolidación de grupos de investigación, se ha conformado bajo el nombre de "Grupo *INDICES*, Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales".

Dicho grupo está integrado por profesores de diferentes áreas de conocimiento (Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía), por cuanto realiza un estudio pluridisciplinar del patrimonio cordobés como éste exige. Efectivamente consideramos el patrimonio como el resultado de la presencia de unos elementos artísticos, culturales, geográficos, históricos, antropológicos, y éstos, integradores de la estructura de la realidad presente, pueden ser dados a conocer al estudiante de los diferentes tramos educativos mediante pautas adecuadas.

Es necesario que las personas estén situadas en un espacio central del proceso de enseñanza-aprendizaje del pasado y, para ello, las fuentes históricas son un recurso didáctico ideal para establecer metodologías activas de aprendizaje de los contenidos obligatorios de la asignatura de historia (Prieto, Gómez & Miralles, 2013; Inarejos, 2017).

Para llevar a cabo este cometido, se pueden visitar los archivos de la localidad o de la provincia, más cercanos, en los que conserven fondos de carácter personal o familiar para, de este modo, realizar la selección de los documentos para utilizar en clase. Esta proximidad podría invitar también a realizar una salida didáctica en un centro archivístico, para que se fuera iniciando en el conocimiento de cómo se conserva la documentación y los modos de clasificación de fuentes.

Sin embargo, en estos momentos, y este hecho va a ir en aumento con el tiempo, existe un amplio acceso a la documentación original digitalizada a través de plataformas de Internet, tanto en los de carácter estatal como en los municipales o privados, nos está otorgando una gran variedad de posibilidades que sin duda ayudará a la renovación de la acción docente y estos recursos deben ser aprovechados para las clases.

Salvo algunos casos aislados, y a pesar de grandes esfuerzos, la metodología que se está estableciendo para la enseñanza de la historia, en los diferentes niveles educativos, continúa reproduciendo pautas y modelos tradicionales. De este modo, se está perpetuando una enseñanza de una historia parcial y "deshumanizada".

Por este hecho, se hace necesario una renovación significativa que se convierta en fundamento para la transformación de las tareas de enseñanza-aprendizaje de los diferentes niveles educativos porque la concepción que el futuro profesorado está construyendo de la historia no es la de un proceso social, sino uno de carácter bélico, que está íntimamente asociado a acontecimientos y datos (Estepa, 2017). Para ello, hay que exigir el compromiso tanto de las autoridades académicas como de los dirigentes políticos, pero también la responsabilidad del propio profesorado de historia, quienes deben esforzarse por vincular su labor docente con las actuales corrientes metodológicas para que, de este modo, las siguientes generaciones de docentes puedan cimentar

una concepción crítica y reflexiva de los modelos de la historia (García-Morís, 2016). Y es que esta actualización científica está la clave para emprender una evolución de la actividad educativa a todos los niveles (Parra & Fuertes, 2019).

En las propuestas que se plantean en estas páginas, se aboga por enseñar la historia que tome como eje principal al individuo. Los hombres y las mujeres en sociedad son sujetos de una historia que es, al mismo tiempo, política, económica, cultural y religiosa; por lo que, partiendo de ellos, es posible construir un aprendizaje de los contenidos con una percepción conectada de los procesos. Por este motivo, resulta aconsejable colocar a los sujetos históricos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de historia, siempre huyendo de los modelos positivistas, donde las personas han sido reducidas a "grandes personajes" en "grandes acontecimientos" (López & Guerrero, 2021).

Este camino es obligatorio transitar para formar al alumnado en pensamiento histórico, instrumento principal para dotarlo de materiales de análisis, de comprensión o de interpretación que le facultarán para entender la historia con autonomía, pudiendo construir su propia representación del pasado y contextualizar o interpretar los hechos pasados a través de la consciencia de la distancia que los separa del presente. El perfeccionamiento del pensamiento histórico tiene que convertirse en la pieza angular que desarrolle el debate, intensifique la argumentación, que favorezca la exposición de reflexiones o hipótesis (Guerrero & López, 2020).

Dentro del amplio concepto del patrimonio acotamos nuestro objeto de estudio al de "patrimonio urbano" de la ciudad de Córdoba por cuanto además de encontrarse en la ciudad huellas y elementos singulares de hechos históricos, artísticos, geográficos, culturales, de la vida popular, etc., la propia trama urbana constituye también parte de nuestro patrimonio por ser la urbe el hábitat donde se desarrolla nuestra vida y el espacio que escenifica nuestra memoria colectiva.

Y dentro de la realidad urbana, hasta el momento, es la plaza el ámbito objeto de nuestro estudio, por considerar que, en ella, como elemento singularizado de la trama urbana, y por sus propias características

morfológicas y funcionales, encontramos multitud de elementos que nos ayudan al conocimiento de ese patrimonio.

Presentamos así la plaza como hilo conductor de un posible acercamiento del estudiante al análisis de los elementos conformadores de nuestro patrimonio.

1.1. Las Fuentes de Información como recurso didáctico: La plaza Urbana

La plaza ha sido el ámbito elegido por la ciudad para la ubicación en ella de todo un conjunto de elementos que perpetúan en la memoria las múltiples funciones que han venido definiendo la vida urbana: civil, religiosa, administrativa, comercial, institucional, etc. y todo ello mediante la ubicación en la plaza de un conjunto de elementos significativos de dichas funciones: monumentos, edificios de enorme singularidad artística y funcional, mobiliario, etc.

Desde el punto de vista físico, espacial, urbanístico, su cambio de escala respecto del otro elemento definidor del damero, la calle, la ha convertido en lugar de encuentro, de relación, de vida social, recogiendo la significación del ágora, foro, zoco, plaza mayor, en los distintos contextos (Olave, 2005).

En orden a estas consideraciones, creemos que la plaza, aun cuando no podemos aislarla del resto del tejido urbano, se nos revela como un elemento importante para el conocimiento de la ciudad, por lo que la proponemos como centro para la realización de una serie de actividades: estudios monográficos, itinerarios, etc., que nos ayuden a conocer la complejidad de los fenómenos que conforman la realidad urbana.

Por lo común, en la plaza aparece un conjunto de elementos que pueden hacer reflexionar al estudiante sobre el complejo proceso de construcción de la ciudad.

La frecuente presencia en la plaza de algún edificio religioso (iglesia, convento, hospital, oratorio) permite no solo el análisis de los valores y características artísticas de éste, sino la consideración de la Iglesia como uno de los agentes que configuran el espacio urbano, por cuanto,

en ocasiones, la plaza surge para dar prestancia a dicho edificio o para realizar en ella las funciones emanadas del mismo.

Las casas señoriales y de las clases más acomodadas que también abundan en las plazas, permiten, además del conocimiento de las características constructivas y ornamentales de la arquitectura civil, poner de manifiesto el papel que dichas clases han desempeñado también en el diseño de la trama urbana, pues, como en el caso de los edificios religiosos, también algunas plazas se abrieron por las necesidades que demandaban dichas casas o palacios: acceso, servicios, deseo de ostentación.

Igualmente, en la plaza pueden aparecer edificios administrativos e institucionales: ayuntamientos, mercados, pósitos, cárceles. Las mismas consideraciones que para la Iglesia y las clases altas, pueden hacerse respecto de las instituciones como ordenadoras del proceso de urbanización de la ciudad y constructoras de edificios, en algunos casos, de indudable valor artístico (Mestre, 2000).

De igual modo, y junto a esos diversos edificios singulares, en la plaza es frecuente encontrar vestigios de la arquitectura pasada popular que deben ser también objeto de análisis.

Desde el punto de vista funcional, la plaza, escenario de la vida de relación de los ciudadanos, ha sido lugar de estancia. Tras la invasión de la ciudad por la circulación rodada, en determinadas plazas, se ha separado su espacio en dos ámbitos, el de estancia y el de circulación. Por lo común, a aquel se le ha concedido mayor prestancia mediante un variado mobiliario: bancos, farolas, jardines, parterres, fuentes, monumentos, estatuas, etc. El análisis de estos hechos puede propiciar en el estudiante la reflexión sobre el papel simbólico y representativo que la plaza ha desempeñado, y le permite ponerse en contacto con el estudio de aspectos históricos, literarios, científicos, etc.

También la plaza recoge o ha recogido un conjunto de actividades significativas: comerciales, artesanales, festivas, de conmemoración de acontecimientos políticos y religiosos, etc. Estos hechos, visibles o no en los elementos físicos de la plaza, deben ser igualmente analizados, incluso, si es posible, poniendo en contacto al estudiante con las propias fuentes.

En general, las plazas a que venimos haciendo referencia tienen una relativa importancia espacial y un cierto porte arquitectónico o constructivo. Pero junto a éstas, existen también otras plazas, generalmente pequeñas, cruces o ensanches de calles, adarves, etc., que con el cambio de escala operado en la ciudad han perdido su significación y funciones. Creemos no obstante que deben también ser analizadas para evidenciar el proceso evolutivo de construcción de la ciudad (Hernández, 2005).

Del mismo modo, tendría también que transmitirse al alumno que la plaza puede surgir como resultado de, al menos, dos procesos: o por acumulación paulatina y anárquica de los elementos de la trama urbana a través del tiempo, o como resultado de un planteamiento urbanístico puntual tendente a la creación *ex profeso* de la misma con la consiguiente huella en su morfología.

Estas y otras reflexiones que pudieran hacerse nos parece que justifican el aprovechamiento didáctico de la plaza para el acercamiento al conocimiento del patrimonio urbano.

Tras las reflexiones teóricas precedentes sobre el valor didáctico de la plaza como un método posible para el conocimiento del patrimonio urbano, aplicándolo al caso cordobés hemos elegido una plaza concreta para constatar las posibilidades didácticas que ellas nos brindan.

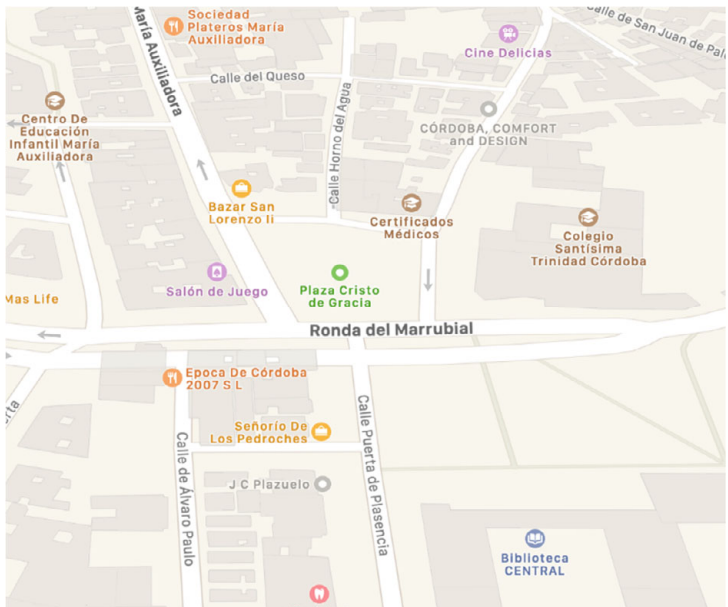
La plaza seleccionada, la del Corazón de María, creemos que por sus características morfológicas y funcionales cubre un amplio espectro de esas posibilidades (Fontana, 2002).

En primer lugar, ofrecemos una información sobre la plaza, para aprovechamiento del profesor, y como último punto presentamos una propuesta de organización y desarrollo de la visita a la plaza, propuesta que no pretende ser otra cosa que un conjunto de orientaciones de tipo general para que sirvan de guía al profesor y que éste, de acuerdo con el nivel psicopedagógico de sus alumnos y de los objetivos que se haya marcado, las seleccione y desarrolle según sus necesidades docentes.

1.2. Información sobre la plaza del Corazón de María.

Esta plaza, que es una de las de mayar entidad entre las ubicadas en la trama urbana de Córdoba, se encuentra en el extremo oriental de la collación de San Lorenzo y del casco histórico de la ciudad, en el lugar donde se abría la antigua puerta de Plasencia, denominada así por ser asaltada, cuando la conquista cristiana de la ciudad, por tropas procedentes de aquella localidad. A esta plaza confluyen las avenidas de Barcelona y el Comandante Marín Alcázar, la Ronda del Marrubial y las calles María Auxiliadora, Agua, Frailes y Álvaro Paulo. Su denominación ha variado a lo largo de los siglos. Así, en el XV, se la llamaba de los Olmedos o de los Olmos; se ha dicho que por el apellido de una familia que tuvo sus casas en este lugar, aunque también podría ser por los árboles que crecían en él.

FIGURA 1. Localización espacial de la plaza Cristo de Gracia



Fuente: Google Maps.

Cuando en 1608 los Trinitarios descalzos se establecieron aquí, utilizaron provisionalmente como iglesia la inmediata ermita de Nuestra Señora de Gracia; ello dio lugar al cambio de denominación del ámbito

que nos ocupa, que en el plano de Karvinsky figura como Plaza de los Padres de Gracia. Este nombre sigue compitiendo con el de Corazón de María, que es el oficial, y deriva del paso por el convento, a finales del siglo XIX, de misioneros de este título, establecidos hoy en San Pablo.

A nivel popular, la plaza ha recibido otros nombres, que gozan de gran predicamento en la ciudad, hasta el punto de ser incluso más comunes que el del Corazón de María. Nos referimos al del Alpargate, por ser el calzado habitual de los trabajadores que frecuentaban el recinto, o al del Rescatado, debido a la devota imagen de Jesús Cautivo que se venera en la iglesia conventual de los trinitarios.

Situada, como hemos dicho, delante de la Puerta de Plasencia, esta plaza fue la antesala de Córdoba para quienes llegaban a la ciudad por el Este, y en ella se iniciaban las principales vías que unían la collación de San Lorenzo con las de San Andrés y Santa Marina.

Se sabe que, desde mediados del siglo XV, aquí estuvo establecida la carnicería de su collación; es probable que así mismo se ubicaran en este lugar las Tendillas de San Llorente, y que la actividad generada por tales locales comerciales favoreciera la presencia de algunas tabernas que completarían el escenario de esta animada plaza. Dicho dinamismo debió verse acentuado, sin duda, con ocasión de los ajusticiamientos del Santo Oficio, pues el quemadero de la Inquisición se hallaba extramuros, en las inmediaciones de la puerta de Plasencia.

La referida fundación trinitaria de 1608 fue llevada a cabo por el propio reformador de la orden, Fray Juan Bautista de la Concepción. Esta, en principio, se redujo a un hospicio, si bien, poco después, se amplió e hizo convento. Casi mediada la centuria se iniciaron las obras de dicho establecimiento, que es, sin duda, la construcción más noble e importante de cuantas conforman el perímetro de la plaza y, por otra parte, un magnífico ejemplo de la importancia que tuvo la arquitectura del siglo XVII en el ordenamiento del espacio urbano.

Su fachada, que se extiende, prácticamente, por todo el lado norte del ámbito que nos ocupa, fue proyectada en 1647 por Sebastián Vidal, maestro mayor de obras de Córdoba. La piedra para la misma se extrajo de las canteras del Arroyo del Moro y su labra corrió a cargo de los

canteros Juan García y Pedro de la Toba. Las principales características de este espectacular conjunto, estructurado en tres calles, coronadas por otros tantos frontones y dos alas en los flancos, son el planismo y la verticalidad; solo la espadaña desdibuja el marcado ímpetu ascensional del mismo y, por la ubicación lateral, rompe su simetría. La calle central corresponde a lo que es propiamente el frontispicio de la iglesia, cuyo sentido de la ornamentación se nos antoja un claro exponente de cómo la vitalidad del Sur enturbia y abarroca los elegantes esquemas de la corte.

Efectivamente la fachada del templo conventual parece inspirada en la portada madrileña de la Encarnación, en la que Fray Alberto de la Madre de Dios perfiló el modelo ideado años antes por Francisco de Mora, pero aquí se almohadilla el tripórtico, se multiplican frontones y hornacinas, se engrosa y enriquece la moldura de un hastial especialmente abrupto y la decoración escultórica hace gala de un acusado horror al vacío. Esta no solo abarrota los nichos, sino que se derrama por el paramento y encarnece y dinamiza los enjutos y aplomados remates herrerianos. Con ella se compone un amplio programa en el que, además de la iconografía estrictamente trinitaria -la Santísima Trinidad, San Juan de Ávila y San Félix de Valois- hallaron acomodo las Virtudes Teologales, el Custodio de Córdoba, San Miguel y la Virgen de Gracia.

La austeridad de las calles intermedias contribuye a subrayar el ornato de la central. A ellas y sin solución de continuidad, aparecen adosados los alerones de la fachada, que están rematados en talud e incluyen sendas portadas de acceso a las dependencias del convento. Estas son una versión simplificada de las laterales de la iglesia; en ellas, el frontón partido da paso a sencillas hornacinas que alojan a Santa Catalina y Santa Inés, mártires de especial devoción de la orden.

En el interior del templo hay varias obras de interés artístico, entre las que descuellan una imagen de la Inmaculada, obra de Pedro Roldán, y cuatro de los Evangelistas, frutos del quehacer de Alonso Gómez de Sandoval, artista que está sepultado en una de las capillas de la iglesia. No obstante, a nivel popular, la garra devocional del "Rescatado" y el "Esparraguero" eclipsa al resto de las imágenes. El primero es una

réplica del Cristo de Medinaceli, efigie rescatada en 1682, tras la pérdida de Mámora por los trinitarios, quienes también se encargaron de extender su devoción. La imagen de Córdoba se debe a Fernando Pacheco, quien la talló en 1713. El Santo Cristo de Gracia el "Esparraguero" es un crucificado de procedencia americana, realizado en cañaheja, que fue donado al convento en 1618 por Francisca de la Cruz .

El resto de los edificios que delimitan la plaza no presenta especial interés. Se trata de bloques de pisos entre los que se intercala alguna casa, dando lugar a un conjunto sin uniformidad estilística y, asimismo, heterogéneo en lo que a altura se refiere.

La contribución de los trinitarios descalzos a la configuración de este recinto no se redujo a la erección del convento en su perímetro, por cuanto que incidieron, igualmente, en el mobiliario de la plaza. Así, en 1639, y como compensación por la autorización del Cabildo para utilizar el agua de Miraflores en el cenobio, construyeron una fuente en el centro de la misma. También, quizás preocupados por el aspecto del entorno o para aprovecharse del producto de la poda, en 1761 solicitaron permiso para talar los álamos de la misma.

Dicho ámbito experimentó una importante transformación a partir de 1878 tras construirse el cuartel de caballería de sus inmediaciones. Entonces se acordó derribar la Puerta de Plasencia y poner en marcha un proyecto para nivelar el terreno "con objeto de hermosear esta entrada de la población". Años más tarde, en 1882, salieron a subasta las obras de remodelación de la plaza y se expropiaron algunas casas para ampliarla. No obstante, hasta 1886 no se acometió decididamente el ordenamiento de su espacio. Fue entonces cuando se hicieron las rampas de acceso al templo trinitario y cuando, tras analizar los dos proyectos presentados por el arquitecto Amadeo Rodríguez, se optó por acometer el que contemplaba "una plaza rectangular con un paseo en forma de rotonda en el centro". Dicha rotonda se concibió centrada por una nueva fuente y circundada por un muro interrumpido por dos escaleras de acceso a la misma. Para iluminar el recinto se dispusieron cinco farolas con luz de gas sobre pedestales de madera. Las obras concluyeron en

enero de 1887 y el resultado fue muy elogiado, tanto por los vecinos del barrio como por el resto de los cordobeses (Medina y López, 2020).

Hacia 1950, Víctor Escribano Ucelay abordó la última remodelación de la plaza, realizando unas obras que el propio arquitecto sintetiza así: "(...) como había distintas alturas y un talud, construí un plano horizontal y sobre él trabajé, formando escalinatas donde hiciese falta y cerrando este conjunto con un muro de contención que se coronaba con una especie de banco". También en esta ocasión se instalaron la fuente y el pequeño triunfo de San Rafael que amueblan el jardín. Ambos se trajeron de otros lugares de la ciudad. La fuente procede del campo de San Antón, sitio para el que fue labrada en 1747; estilísticamente se ajusta a los modelos cordobeses del barroco, si bien los remates piramidales de sus pilares le confieren un cierto exotismo de estirpe novohispánica. En cuanto al monumento del custodio de Córdoba, tuvo su emplazamiento primitivo en las inmediaciones del estadio del Arcángel y responde a las características al uso en los triunfos cordobeses: San Rafael, en actitud itinerante, con la mano derecha sobre el pecho y mostrando la cartela del Juramento, se yergue sobre pedestal. Tanto los elementos que conforman el basamento como el aplomo de los paños de la escultura declaran su filiación neoclásica.

Aunque el jardín se halla en el centro de la plaza, su muro perimetral y la elevación que presenta sobre el nivel de esta lo aíslan de la circulación y lo mantienen a buen recaudo de los desmanes que padecen tantos otros espacios de la trama urbana de Córdoba como consecuencia del excesivo número de vehículos que circulan por la misma

2. OBJETIVOS

Los objetivos propuestos son los siguientes:

Objetivos Generales:

- Establecer una praxis metodológica que ponga en valor la enseñanza didáctica del patrimonio urbano de la ciudad de la Mezquita, para el profesorado en formación del grado de

Educación Primaria, a través del análisis de la plaza como elemento central de la propuesta.

2.1. Objetivos específicos:

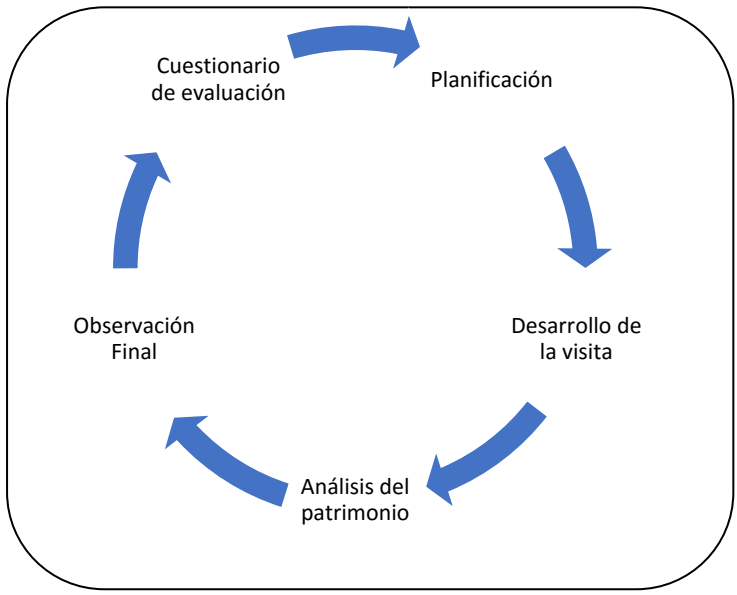
- Trabajar en el espacio los contenidos curriculares vistos en el aula.
- Motivar la exploración histórica y patrimonial del entorno local, intentando incitar al alumnado el interés por el descubrimiento del pasado más cercano o remoto.
- Ampliar habilidades afines y pluridisciplinares sobre contenidos de carácter histórico.
- Evaluar el grado de interés del itinerario o visita en su labor como futuros docentes de Educación Primaria.

3. METODOLOGÍA

La propuesta presenta una metodología interpretativa y descriptiva, en base a los datos recopilados a través de un cuestionario. Con una naturaleza mixta, de tipo cualitativo y cuantitativo se pretenden extraer una serie de conclusiones a partir de unas premisas previas para corroborar las hipótesis planteadas, establecer el avance de la innovación y orientar la toma de medidas formativas de cara a una optimización más efectiva para realizar un acercamiento a los elementos conformadores de nuestro patrimonio.

La experiencia que aquí recogemos se llevó a cabo con dos grupos de unos 120 alumnos de tercer curso de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba durante los cursos académicos 2019/2020.

FIGURA 1. *Secuenciación de actividades*



Fuente: Elaboración propia.

En un primer momento, se plantearon una serie de objetivos con el fin de optimizar las tareas de enseñanza-aprendizaje de la práctica. Esta, se estructuró en una serie de fases determinadas que recogían las funciones para trabajar los contenidos patrimoniales que en el siguiente epígrafe se establecen.

4. RESULTADOS

4.2 Propuesta de organización y desarrollo de la visita.

Tras la información que ofrecemos sobre la plaza del Corazón de María, dirigida fundamentalmente al profesorado, como ya comentamos con anterioridad, proponemos una serie de actividades posibles a realizar por éste al estudiantado, previamente a la visita a la plaza y con objeto de motivar al mismo para el mayor aprovechamiento de esa visita.

4. 2. 1. Actividades previas.

Planificación

- Sobre un plano de la ciudad diferenciar las partes esenciales de la misma: casco antiguo o ciudad vieja (Medina y Axerquía) y periferia o ciudad nueva.
- Visualizar en el plano las plazas de mayores dimensiones.
- Visualizar en el plano las plazas de mayores dimensiones.
- Con imágenes, presentaciones etc., ofrecer al alumnado un acercamiento a la variada tipología de plazas existentes en la ciudad
- Ofrecer al alumno y alumna lecturas o actividades sobre hechos notorios ocurridos en algunas de las plazas.
- Localización en el plano de la plaza elegida. Análisis de sus dimensiones, forma y vías de acceso a la misma.
- Acercamiento histórico: origen, denominación, evolución, funciones.
- Aproximación a la figura de San Rafael y su importancia en Córdoba mediante textos históricos y bíblicos.
- Valoración del fervor popular en Semana Santa a través de las figuras de Jesús Rescatado y Cristo de Gracia ("Esparraguero").
- Acercamiento a la significación popular de las festividades y tradiciones de origen local.

4.2.2. Desarrollo de la visita

Situación:

- Localización de la plaza en el plano de la ciudad, en la zona de la Axerquía y en el barrio al que pertenece: San Lorenzo.

- Desarrollo del itinerario seguido y análisis de otras vías de acceso a la plaza.
- Comprensión y constatación de las diferencias dimensionales entre la figuración en el plano y la realidad.
- Orientación de la plaza.

Observación:

- Nombre actual de la plaza, nombres anteriores y esos nombres con la plaza.
- Forma de la plaza.
- Separación de ámbitos de estancia y de circulación.
- Edificios circundantes:
    - Dedicación (religiosos, comerciales, recreo…).
    - Importancia
    - Altura, número de plantas, antigüedad, valoración.
- Espacio de estancia. Descripción de elementos configuradores:
    - Jardines
    - Elementos ornamentales destacados: triunfo, fuente.
    - Otro mobiliario: bancos, farolas, etc.
- Espacio de circulación:
    - Su disposición
    - Su pavimentación
    - Espacios reservados para servicios: aparcamientos, autobuses, etc.

– A partir de un plano con el perímetro de la plaza o, tras la confección de un croquis de la misma realizado por el alumno, este debe situar algunos de los elementos antes observados

5. DISCUSIÓN

5.1. Análisis:

De entre todos los elementos configuradores de la plaza proponemos el análisis de los más significativos.

Iglesia:

Disposición de los elementos arquitectónicos de la fachada: reconocimiento de los elementos típicos de la arquitectura barroca. Semejanzas y diferencias con otros templos barrocos de la ciudad. Singularidades: ubicación de la espadaña, escalinatas.

– Esculturas presentes en la fachada. Significación de estas figuras en la orden trinitaria, ocupante del templo. Otros elementos significativos de la orden: escudos.

Modificaciones en el uso del templo y sus dependencias: convento, iglesia parroquial, colegio. Su vinculación a la historia: desamortización.

Si se visita el interior:

– Elementos arquitectónicos y decorativos.

– Esculturas y pinturas.

  – Significación en la religiosidad popular de las imágenes de Jesús Rescatado y Cristo de Gracia (“Esparraguero”).

– Presencia de San Rafael en la plaza:

Constatar la existencia de una imagen del Arcángel en la fachada de la Iglesia, además de la que se yergue en el triunfo.

– Análisis del triunfo:

- Ubicación en la plaza.
- Descripción de elementos componentes del triunfo: análisis comparativo con otros triunfos de la ciudad.
- Caracteres iconográficos de la representación de San Rafael en Córdoba a través de los triunfos.
- Importancia de San Rafael en Córdoba: historia, leyenda. San Rafael y la devoción popular. Costumbres relacionadas con esta advocación: visitas a la iglesia del Juramento, celebración de peroles.
- Ubicación en el plano de la ciudad de otros triunfos conocidos.

– Fuente:

- Localización en la plaza.
- Descripción de sus elementos. Dibujo de uno de los pilares.
- Análisis comparativo entre ésta y otras fuentes de la ciudad.
- Opinión crítica que merece el contraste entre esta fuente y las de reciente instalación.
- Advertir las diferencias entre la función actual de la fuente y su uso en tiempos pasados.
- Conectar la abundancia de fuentes en el urbanismo cordobés con el rigor del clima de la localidad y el gusto por el agua de la cultura musulmana.

– Puerta de Plasencia:

- Localización en el croquis de la plaza de su antigua ubicación.

- Datos históricos sobre esta puerta y causas que motivaron su desaparición. Repercusión de este hecho en el trazado de la plaza.
- Significación e importancia de las puertas en el recinto amurallado de la ciudad. Ubicación en el plano de la ciudad de las puertas que se conservan: Puerta de Sevilla, Puerta de Almodóvar, Puerta del Puente, Portillo de la calle Feria.
- Reflexión sobre las causas de la desaparición del recinto amurallado de la ciudad y de la mayoría de sus puertas.
- Valoración personal de esta actuación urbana.

– Jardines:

- Reconocimiento de especies existentes: árboles, arbustos, plantas.
- Carácter autóctono o foráneo de las mismas en nuestro medio bioclimático.
- Confección de un croquis con la distribución de los parterres que conforman el jardín y el mobiliario urbano ubicado en el mismo.
- Comparación entre este jardín y el exorno vegetal de otras plazas o lugares públicos de la trama urbana.
- Reflexión sobre la función del jardín en la ciudad.
- Valoración de la suficiencia de los espacios verdes en Córdoba.

– Funciones:

- A partir de la información y de la observación realizada de la plaza, enumeración y valoración de las funciones habituales y esporádicas de la misma en nuestro tiempo.

- Constatación de su interés en el campo de la religiosidad popular:
    - Devoción del Rescatado.
    - Semana Santa.
    - Cruz de Mayo.
- Comparación entra las funciones presentes y las que tuvo en el pasado.
- Valoración del dinamismo y vitalidad de la plaza en relación con otras de la ciudad.

- Desarrollo de actividades cívicas:
    - Valoración del estado de la plaza y de la incidencia de los ciudadanos en el mismo: limpieza; conservación del mobiliario, respeto por el espacio público.
    - Fomento del respeto y conservación del patrimonio urbano.
    - Concienciación del alumnado de la necesidad de reclamar ante las instituciones zonas de esparcimiento en la trama urbana, así como también el mantenimiento de las existentes.

- Observación final:
    - Valoración por parte del profesorado del grado de comprensión y aprovechamiento logrado por el alumno y alumna tras la visita y el proceso de análisis de la plaza. Valoración realizable mediante unas posibles actividades: redacciones, confección de murales, debate por grupos y puesta en común, contestación de cuestionarios, etc.
    - Terminamos con la consideración de que el trabajo que presentamos es solo un posible modelo de

aprovechamiento didáctico de una plaza, aplicable, a nuestro juicio, a otras plazas de esta u otra ciudad.

6. CONCLUSIONES

La enseñanza de la historia se produce de manera parcelada e inconexa. Los hombres y las mujeres que viven en sociedad protagonizan una historia única, indisoluble, puesto que la historia es el resultado de procesos políticos, económicos, culturales y religiosos que se producen de manera coetánea y que se encuentran protagoniza- dos, en muchas ocasiones, por las mismas personas.

Los contenidos aparecen estructurados a partir de categorías temáticas, geográficas o temporales que impiden, generalmente, un aprendizaje complejo de la historia y conectar los acontecimientos con aquellos que los protagonizaron o los llevaron a cabo. Asimismo, el enfoque didáctico que, principalmente, se está ejecutando en las aulas no parte de los individuos, sino de los hechos, las instituciones o, incluso, las ideas; contenidos que se priorizan dejando de lado a los protagonistas efectivos.

Por este motivo, se reivindica principios metodológicos que dirijan su foco a las historias de vida a través de la explotación de documentación de archivo. Para ello, nuestra propuesta defiende que el individuo, o el sujeto histórico, debe ser colocado como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje que se produzca un uso intensivo de fuentes históricas de carácter personal o familiar y que, finalmente, se aplique una metodología que priorice la interpretación de la documentación y de los individuos que en ella aparecen actuando. Y es que el estudio de la historia, partiendo de los sujetos históricos, ayuda a interrelacionar bidireccionalmente lo que está aconteciendo hoy con lo que ocurrió en el pasado.

Entre todas las fuentes documentales, la correspondencia epistolar resulta la más enriquecedora como recurso didáctico. Y es que la explotación de este tipo de fuentes es clave para el desarrollo del pensamiento histórico y hacia una perspectiva global, así como para la incentivación del pensamiento crítico, la construcción del conocimiento y el

aprendizaje autónomo, especialmente en las etapas media y superior de la educación.

Finalmente, hay que destacar que esta reflexión ha buscado contribuir a la capacitación del para el oficio de historiador, adquiriendo competencias sólidas para la docencia para impartir en esta materia.

8. REFERENCIAS

Estepa, Jesús (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela. Lección inaugural del curso 2017-2018*. Huelva: Universidad de Huelva.

Fontana, Josep (2002). *La historia de los hombres. El siglo XX.* Barcelona: Crítica.

García-Morís, Roberto (2016). "Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico", *Revista de Didácticas Específicas*, 14, pp. 71-85.

Gómez Carrasco, Cosme J. (2014). "Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), pp. 131-158.

González, N.; Pagès, J. (2003). El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales, en por Ballesteros, E. et alii (coords.). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 123-134

González, Víctor M. (2013). "Dejando los restos del naufragio". Fragmentos para una historia cultural Argumentos, 26 (72), pp. 219-237.

Guerrero Elecalde, R. & López Serrano, M.J. (2020). Trabajar la historia local de Córdoba con el profesorado en formación de educación primaria: percepciones sobre el museo arqueológico. En *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, núm. 7, pp. 85-104.

Hernández Cardona, F.X. (2005). Museografía didáctica, en Serrat Antolí, N., Santacana Mestre J. (coords.), *Museografía didáctica*. Ed. Ariel, pp. 23-61.

Inarejos, Juan A. (2017). "El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), pp.157-166.

López Serrano, M.J. & Guerrero Elecalde, R. (2021) Las transformaciones urbanísticas como recurso pedagógico para el estudio de la historia local de Córdoba, en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria. En *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, LIV, pp. 485-508.

Marín López, R. (2003). *Notas sobre el concepto de Historia e Historia Local*. *II Congreso Historia Local de Metodología de la Investigación Histórica*. La Orotava. Gobierno de Canarias, pp. 45-70.

Martínez, M. (2016). Análisis comparativo de la imagen del patrimonio en la legislación nacional y autonómica, dentro de la educación obligatoria. En S. Molina, A. Escribano y J. Díaz (Eds.), *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 186-199). Murcia: Universidad de Murcia.

Massip, Marlona & Pagès, Joan (2016). "Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar, en García", C. R., Doreste, A. & Mediero, B. (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para la ciudadanía global*, Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS, pp. 447-457.

Medina Quintana, S. & López Serrano, M.J. (2020). El patrimonio arqueológico en Córdoba con perspectiva de género: una intervención desde las ciencias sociales en el grado de Educación Primaria. En *Educación y divulgación del patrimonio arqueológico: la socialización del pasado como reto para el futuro*. Comares, pp. 81-95.

Mestre, Antonio (2000). La carta, fuente de conocimiento histórico, *Revista de Historia Moderna*, 18, pp. 13-36.

Olave Farías, D. (2005). El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local. Geo-enseñanza, 10, 2. Disponible en línea: http://www.redalyc.org/pdf/360/36010206.pdf.

Pagès, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia, en *Treballs d'Arqueologia*, núm. 6, pp. 205-217.

Parra, David & Fuertes, Carlos (coords.) (2019). Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica. Valencia: Tirant humanidades.

Pedreño Ros, D. (2015). *Aportaciones Didácticas de la Historia Local y Familiar al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Experiencias en Tres Centros Educativos de la Región de Murcia de Educación Primaria, Secundaria y PCPI*. Tesis defendida en la Universidad de Murcia. URI: http://hdl.handle.net/10201/46981

Poblet Romeu, M.J. (2004). El patrimonio histórico, una herramienta para la enseñanza de la historia. En *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 40, pp. 116-122

Prats, J. (1996). El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿destruir o explicar la historia". En: *Iber Didáctica de las ciencias sociales, geografía. e historia*, núm. 8, abril 1996.

Prieto, José A., Gómez Carrasco, Cosme.J. & Miralles, Pedro. (2013). "El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico. Una experiencia en Bachillerato", *Clío: History and History Teaching*, 39, pp. 1-16.

TRABAJAR LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. UNA PROPUESTA DE LITERACIDAD VISUAL CON EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

SILVIA MEDINA QUINTANA
Universidad de Córdoba

PATRICIA SUÁREZ ÁLVAREZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN.

En un mundo globalizado como el actual se infiere que las barreras y prejuicios respecto a las identidades y la construcción "del otro" han sido superados en los llamados países "del norte", habida cuenta que el acceso a la información y el conocimiento en los mismos es mayor que en los países empobrecidos. No obstante, debemos plantearnos aquí si la mirada hacia "el otro" en este contexto responde a parámetros educacionales o socioeconómicos, es decir, si el acceso a una educación superior o la pertenencia a un nivel socioeconómico determina la construcción de la alteridad o contribuye a desarrollar una mirada crítica sobre la propia identidad.

La alteridad como la condición de ser otro, toma en educación un aspecto relevante en tanto en cuanto se entiende la misma como "responder del otro" (Ortega, 2013, p.402). En este sentido, se hace necesario adquirir competencias sociales y cívicas destinadas a desarrollar un pensamiento crítico que permita tomar conciencia del otro, objetivo que las Ciencias Sociales permiten alcanzar, fomentado también otros valores como la solidaridad o la empatía (Oller y Santiestebean, 2011).

La noción de alteridad como categoría epistemológica proviene del último tercio del siglo XX apuntándose una nueva noción de subalternidad, en relación con la identidad de los grupos que carecen de poder,

proveniente de la visión que los grupos dominantes tienen de ellos (García Morís et alii, 2016, pág. 153).

La importancia de la alteridad en el contexto educativo ha sido puesta de relieve en varias obras de Ortega en la que destaca esta concepción para educar en competencias sociales y cívicas (Ortega Ruíz et alii:2018, Ortega Ruíz:2013, Ortega Ruíz:2004, Ortega Ruíz: 1997, Ortega Ruíz: 2021).

Respecto a esta, el mismo autor señala que:

> "Es evidente que el mundo cultural no constituye una realidad aparte, autónoma, segregada de los intereses económicos. La cultura es utilizada también como instrumento al servicio de la imposición de un determinado orden económico por el que unos son favorecidos y otros perjudicados. De este modo la orientación hacia una homogeneización cultural o la imposición de parámetros culturales extraños a una comunidad se inscribe en una estrategia de dominio político y económico" (Ortega Ruíz:1997)".

En este sentido, la muestra del alumnado de la sociedad china y española es muy significativa, no en vano, China era hace una década un país emergente mientras que hoy día se ha convertido en una potencia mundial en tanto en cuanto España tiene un bagaje histórico colonizador que a menudo aún se evidencia en algunos aspectos culturales.

Como es sabido, hay distintas corrientes pedagógicas que insisten en la importancia de trabajar desde las concepciones o ideas previas del alumnado (Díaz Alcaraz, 2000: 183-234; Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, 2006), para reforzar nociones y que el aprendizaje sea significativo, a la vez que para detectar posibles errores. No es necesario insistir de nuevo aquí en la consideración de que las mentes de los estudiantes no son recipientes vacíos, sino que los nuevos conocimientos deben enlazarse con las ideas previas que tienen, sea, como se ha dicho, para profundizar en ellas o bien para desterrar ideas erróneas (Tünnermann Bernheim, 2011). En este sentido, es conveniente saber de dónde se parte a la hora de organizar nuestras asignaturas, algo que, con frecuencia, no se considera en el currículo (García Pérez, 2001).

No es sencillo definir este concepto, tal como señala Rafael Sebastiá (2014), ya que las diferentes denominaciones (ideas previas, representaciones, teorías implícitas…) encierran una forma diversa de acercarse a estos estudios. Dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales encontramos, ya desde los años 80, investigaciones que se enmarcaban en el estudio de las concepciones del alumnado de Magisterio. Así, son clásicos los análisis de Adler y Goodman (1985) y Adler (1991) respecto a la importancia de conocer las representaciones del futuro profesorado cuando está en formación, para lograr un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales y su papel en el ejercicio de la función docente (Pagès 1996: 105; Liceras, 2004)

El trabajo de la competencia social y ciudadana se relaciona con la Educación para la ciudadanía, área que ha sido objeto de mucha controversia pero que es parte de la razón de ser de las Ciencias Sociales. Existen interesantes propuestas en nuestra área de conocimiento que dieron lugar a investigaciones con resultados ya publicados, y que han supuesto el punto de partida para el trabajo del presente proyecto, cuyos primeros pasos se presentan en esta aportación. Santisteban, González-Monfort, Pagès y Oller (2014) introdujeron problemáticas sociales relevantes para trabajar la competencia ciudadana y el desarrollo del pensamiento social con estudiantes de educación secundaria, realizando propuestas educativas y analizando su puesta en práctica. En las preguntas iniciales de esa investigación, los autores y autoras se interrogaron sobre la relación existente entre la competencia social y ciudadana y los problemas sociales relevantes, competencia que se moviliza no como un saber disciplinar sino para dar respuesta a las problemáticas sociales (Santisteban, González-Monfort, Pagès y Oller, 2014)

2. OBJETIVOS

Como ya se dijo, el objetivo de este estudio será aproximarnos a la imagen que el alumnado universitario construye sobre sí mismo y su propia cultura, y sobre otras sociedades. Para ello hemos trabajado con un grupo de estudiantes de la *Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba* (España), con una muestra de 66 estudiantes

(4,5% hombres y 95,5% mujeres) y otro grupo de 60 estudiantes (27% hombres y 73% mujeres) de la *University of International Business and Economics* de Beijing (China) a fin de poder contrastar dos visiones, en concreto de oriente y occidente. Nos interesa conocer qué percepción tienen de su propia cultura y de otra, supuestamente ajena, para rastrear si existen estereotipos en la construcción de la identidad y de la alteridad, y en qué medida la educación universitaria cumple un papel decisivo para eliminar los prejuicios.

3.METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se basa en la literacidad visual crítica, dado que el análisis del material iconográfico permite desarrollar una citada mirada y un pensamiento críticos. Teniendo en cuenta esta consideración, podemos afirmar que la literacidad visual como metodología de estudio va más allá de una mera acción descriptiva (Melo: 2010) y cobra mayor sentido hoy día si tenemos en cuenta que estamos en una sociedad mediática dirigida por lo visual. La misma autora da una define este concepto como "un proceso de creciente sofisticación de la percepción, lectura e interpretación crítica de múltiples textos, permitiendo que los alumnos sean conscientes de las intenciones de sus autores y de los procesos de divulgación adoptados por ciertas instituciones y actores sociales" (Melo:2010: p.5).

La metodología se encuadra en un enfoque sociocrítico e interpretativo, a través del cual queremos conectar la teoría y los resultados de la investigación con la práctica (Santisteban, 2011). Aunque parte de los resultados ofrecen datos de tipo cuantitativo, se ha hecho un tratamiento preferentemente cualitativo de la información.

La literacidad visual como concepto de estudio en ámbito educativo podemos decir que se desarrolla ampliamente en Portugal (Melo y Lopes:2004, Melo y Duraes:2004, Melo y Peixoto: 2004, Melo:2007, Melo:2010, Melo, Gomes y Ferreira:2012) aunque en los últimos años ha sido objeto de estudios en ámbito español como los de García Morís (García Morís:2015, García Morís:2018) o García Morís, López Fernández, Martínez Medina, Breogán y Medina Quintana (García Morís

et alii: 2017), García Morís, Medina Quintana, López Fernández y Martínez Medina (García Morís et alii: 2016). En todos ellos, se utiliza el análisis de imágenes tanto entre el alumnado de primaria, secundaria y estudiantes del Grado de Educación. De especial relevancia es el trabajo *Literacidad Visual y Alteridad. La construcción del "otro" en las narraciones del alumnado del Grado en Educación Primaria* (García Morís et alii: 2016) en el que el alumnado de grado de Educación Primaria analiza una fotografía urbana de Nepal y que persigue un objetivo similar al de la presente comunicación, no en vano se pregunta, al igual que en nuestra investigación si *"el análisis es empático y es capaz de construir "al otro" desde una perspectiva no sesgada por el modelo occidental"* (García Morís et alii: 2016: 152), objetivo este que, como se verá, es sobre el que gira la presente contribución.

Así, hemos analizado para nuestra investigación material iconográfico correspondientes a dos imágenes de celebraciones típicas en cada país respectivamente.

El alumnado de Córdoba ha analizado una escena familiar de Año Nuevo en China en la que se puede ver cuatro personas, dos de avanzada edad, dos más jóvenes y un niño.

Para el alumnado de Beijing la imagen elegida ha sido similar, siendo esta una cena de Nochevieja en la que se observa cuatro hombres de mediana edad, una mujer y una figura masculina parcial.

FIGURA 1. Imagen analizada por el alumnado de Córdoba de la festividad de Año Nuevo en China.



FIGURA 2. Imagen analizada por el alumnado de China de la festividad de Nochevieja en España.



Sobre estas imágenes, el alumnado ha tenido que hacer un seguimiento a través de una Ficha de Trabajo, en la que se les ha pedido que respondiesen a una serie de cuestiones:

- ¿A qué país crees que pertenecen?
- ¿Qué roles crees que tienen cada uno de los comensales?
- Define con seis palabras las características que crees que definen la identidad de las personas de este país.
- Escribe una pequeña redacción para responder a la pregunta: ¿qué me dice esta fotografía?

Teniendo en cuenta estudios previos, se presume que, pese a estar desarrollando estudios superiores, la mayor parte de estas respuestas y narrativas reproducirán algunos estereotipos respecto a la otra cultura, lo que reafirmaría la necesidad de trabajar de forma transversal en todas las disciplinas, enfoques y valores que se abordan desde las Ciencias Sociales y que buscan el desarrollo de una mirada reflexiva y un pensamiento crítico.

4. RESULTADOS

4.1. Identificación de países y roles

A la primera pregunta, el alumnado cordobés acierta, en su mayoría, con la procedencia de los integrantes de la imagen, aunque cerca de un 25% estima que representa una comida familiar japonesa, lo que denota, a priori, un ligero desconocimiento de la sociedad china entre el estudiantado sondeado ya que, como se puede observar, la imagen muestra claras referencias a la cultura china (color rojo como símbolo de celebraciones, tez de distinto color...etc). Por otra parte, el alumnado chino, conocedor en su mayoría de la tradición de comer uvas en España en Nochevieja, coincide en ubicar en España la fotografía casi en su totalidad.

TABLA 1. *Respuestas identificación del país dadas por el alumnado cordobés*

China	40
Japón 21	21
Japón o China	2
China o Corea	1
Tailandia	1
Otros	1

TABLA 2*. Respuestas identificación del país dadas por el alumnado chino*

España	56
Reino Unido	1
Francia	1
Un país europeo	1

En lo que sí están de acuerdo tanto el estudiantado chino como el español es en el carácter familiar de la imagen, como se puede ver en los resultados de ambos análisis cuyos resultados se pueden observar en las tablas 3 y 4.

TABLA 3. *Respuestas sobre los roles de cada uno de los comensales del alumnado cordobés*

Familia	30
Abuelos, padres, nietos.	20
Parientes	6
Amigos	2
Otros	8

Como se puede observar en la tabla 3, la palabra genérica familia, aparece en 30 ocasiones, en 20 dan una filiación específica y se refieren a ellos de forma menos genérica como parientes en seis ocasiones, como amigos en dos y en ocho ocasiones hablan de otra clase de filiación como yerno-suegros, dicen no saber...etc.

***TABLA 4**. Respuestas sobre los roles de cada uno de los comensales del alumnado chino*

Familiares o parientes	28
Amigos	19
Especifican el parentesco (padre e hijo, una pareja)	13

A pesar de que la escena de Nochevieja no es muy explícita iconográficamente, no pudiendo establecer, a primera vista una relación familiar entre los comensales, 28 estudiantes creen que se trata de parientes o familiares, 19 asignan el rol de amigos, y solo 13 van más allá asignándoles alguna filiación (padre e hijo, una pareja).

Grosso modo, podemos decir que, en general, ubican a los comensales en su país de origen de forma correcta, demostrando así un conocimiento a priori del "otro", mientras que la interpretación de los roles es muy similar en una sociedad y otra y denota, si acaso, una idea de familiaridad sobre los españoles más acentuada entre el alumnado chino.

4.2. Las respuestas sobre los rasgos identitarios

Un aspecto importante que determina la visión que tenemos sobre las otras culturas son los adjetivos utilizados para definir las mismas. En este sentido, no son baladíes los calificativos que utilizan tanto un estudiantado como otro, y que viene a reforzar la idea estereotipada que tenemos sobre una y otra cultura.

***TABLA 5**. Adjetivos proporcionados por el alumnado cordobés*

Trabajadores	25
Respetuosos	15
Tradicionales	12
Educados	9
Estrictos	9
Amables	8
Serios	7
Responsables	7

Así, lo que más se repite entre el alumnado cordobés es que las personas de estas imágenes están ligadas a una cultura del trabajo, muy tradicional y respetuosa. En nueve ocasiones les califican como educados, y otros tantos estrictos, ocho estudiantes les consideran amables y siete, serios y responsables. En general, apenas aparecen adjetivos despectivos, tildándoles de machistas en una ocasión, ambiciosos o gritones.

***TABLA 5**. Adjetivos proporcionados por el alumnado chino*

Alegre	37
Optimista	28
Abierto, charlador	26
Entusiasta	13
Hablador, extrovertido	12
Amistoso, amigable	11
Simpático	11
Feliz	9

Igualmente, los estereotipos que sobre los españoles suelen tener en el extranjero se reproducen entre el estudiantado chino con adjetivos como alegres, optimistas, abiertos, amigables...etc, calificativos estos que en el análisis de la imagen china aparecen residualmente. Igualmente, solo en una ocasión se refieren a los españoles como laboriosos, y sí que se refieren en mayor número de veces, aunque de forma muy testimonial, como poco trabajadores, perezosos o incluso "un poco gordos". Hernández Cortés menciona que el estereotipo del español "alegre pero poco trabajador" tiene su origen a mediados del siglo XIX de la mano de las descripciones de viajeros extranjeros (Hernández Cortés: p.13).

3.3. Análisis de las narrativas

Para el análisis de las narrativas se ha seguido las categorías propuestas por Melo y Durães (2004) adaptándolas a nuestra propuesta.

"Descriptivas", en los casos en que se limitan a una descripción visual pormenorizada o no, *"Interpretativas",* bien con connotaciones negativas o no, *"Evaluadoras"*, si emiten juicios de valor y, en un caso aislado, *"Reflexiva"*.

En general, tanto estudiantes españoles como chinos elaboran unas narrativas en su mayoría descriptivas:

> "Veo a una familia brindando, riendo, siendo felices por la presencia de un niño. Disfrutan de una comida rica, de un momento íntimo y poco más. Una familia más". [alum. 6].

En el caso español, las valoraciones interpretativas que se reproducen a continuación ensalzan, por lo general, los valores familiares y de respeto.

> "Me transmite calidad de vida, que viven sin pobreza ni excesivos problemas económicos"[alum. 24].
>
> "se ve el respeto y admiración de varias generaciones, ya que parecen estar muy unidos y disfrutando de ese preciso momento" [alum. 32]
>
> "En la cultura japonesa o china el respeto y la compostura son muy importantes" [alum. 53].
>
> "Me transmite el valor de la familia, la paz y la alegría de estar con los tuyos" [alum. 56].

En una ocasión emiten un juicio de valor sobre la demografía china, en este caso, errado, ya que la política de hijo único no está vigente desde 2016:

> "Hay un niño que será hijo de alguna de las dos, no hay ninguna niña, algo que refleja un poco el estilo de sociedad que existe en ese país, puesto que solo pueden tener un hijo y suele ser un varón" [alum. 16].

Este juicio de valor se emite también con connotaciones negativas en una ocasión, llegando a tildar a la ciudadanía china de heteronormativa y patriarcal, aspecto este que, si bien puede corresponderse a la realidad, no es exclusivo de ese país ni representa un problema social en sí mismo como ocurre en otros países del continente asiático:

> "una pareja de padres heterosexuales, donde prima el patriarcado y con un hijo, aspecto que la población china desea por encima de todo, ya que se excluye mucho a la mujer en este sentido". [alum.8].

Resulta interesante la reflexión que admite que los primeros calificativos que le vinieron a la mente sobre la sociedad china, serios, iguales, ricos, economía restringidos y formales, no se corresponden con las que le transmite la fotografía *a posteriori,* y que denota cierta empatía con el "otro", a los que incluso había calificado de "iguales", cayendo en un tópico muy recurrente:

> "Muestra una imagen familiar que se podría presentar en mi casa, y con la que no puedo relacionar ninguno de los adjetivos anteriores". [alum.7].

Las narrativas del estudiantado chino, en su totalidad descriptivas, de las que reproducimos algunos ejemplos a continuación, hacen hincapié en los valores familiares, muy característicos de su propia cultura, llegando a reproducir lo que, en su opinión, sería una escena propia de la festividad española:

> "Probablemente sean miembros de la familia, porque los españoles comen con la familia durante el año nuevo y, a las doce, comen uvas con las campanas. Creen que el que come doce uvas tendrá buena suerte en el nuevo año(…)". [alum. 78].

> "Algunos de ellos están sonriendo. Lo que muestra que están muy felices. Esta debe ser una familia feliz". [alum. 94].

> "En Navidad, todos regresan a casa y se reúnen con sus familias, no importa qué edad tenemos, tenemos que regresar y ver padres (sic). Como estudiante universitario, estamos muy lejos de casa, y en la futura (sic) tenemos menor tiempo con nuestras familias, recordemos que las familias son el respaldo sólido". [alum. 101].

> "Es Nochebuena. Ya es una costumbre que toda la familia regresa a la casa del padre para una cena. El padre ha preparado muchas comidas y pone las(sic) platos en la mesa. Los hijos suyos (sic) y sus hermanos se reúnen en la mesa charlando mientras bebiendo (sic) Cuando ellos están charlando, su madre regresa a casa desde trabajo. Entonces, el padre y el hijo la saluda (sic) con la cabeza volteanda hacia la puerta. A lo mejor, su madre trabaje en una tienda, y a esa hora ya acaba de terminar

su trabajo. Ella no tarda mucho en regresar a casa para cenar con su familia". [alum.110].

A pesar de tratarse en su mayoría de análisis descriptivos, hemos comprobado cómo, en ocasiones, el estudiantado identifica al otro con los mismos problemas y características que a sí mismo o a su sociedad. En este sentido, la pedagogía de la alteridad propugna la necesidad de reforzar esta identificación y la toma de conciencia del "otro" máxime si se trata de futuros docentes, como en el caso de los alumnos cordobeses, destacando el papel fundamental que el docente tiene en el aula (Arboleda, 2014, Ortega, 2013).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dada la importancia que el lenguaje tiene en este tipo de análisis, conviene detenerse en las palabras empleadas en las descripciones. En la interpretación de esa realidad, proyectan sus vivencias y expectativas subjetivamente; es decir, las y los estudiantes definen de ese modo la imagen porque toman como referencia su propia cultura y, en contraposición, ven algo muy distinto a su realidad cotidiana.

A pesar de la ser una investigación en ciernes, y que la representatividad de la muestra no es definitiva, hemos podido observar, en su mayoría, ambos estudiantes reproducen estereotipos culturales a la hora de definir una y otra sociedad. Teniendo en cuenta que los grupos de trabajo estaban conformados por alumnado de educación superior, en el caso chino, familiarizado con la cultura española, se infiere pues, en esta breve investigación, que el nivel educativo no basta para eliminar las visiones estereotipadas.

Ha quedado de manifiesto que las y los estudiantes aprecian las diferencias sociales, basadas en la capacidad económica, y también tienen en consideración el factor de edad, pero no sucede igual con el género.

Como se ha indicado con anterioridad, la mayor parte del alumnado ha recurrido a la interpretación. Al realizar una descripción de las personas y objetos, del espacio y la situación que aparecen en la imagen, algunas personas han aventurado ciertos datos, como la identificación del lugar

y determinadas acciones. Es decir, que no se quedan solo en la observación, sino que añaden su propia interpretación y van más allá de lo evidente.

Algunas respuestas también nos señalan la utilidad práctica o científica de las ciencias sociales, donde éstas permiten entender y comprender el funcionamiento del mundo, de sus diferencias y desigualdades, con ayuda de la información y los procedimientos científicos propios de las disciplinas sociales.

Inferimos aquí que, la educación tradicional en ambos países, centrada en el enfoque culturalista, no tiene en cuenta la experiencia del otro, por lo que la pedagogía de la alteridad se hace necesaria, a tenor de los resultados vistos (Ortega, 2013). Coincidimos aquí que "ninguna cultura puede considerarse herméticamente cerrada" (Ortega et alii: 1997) por lo que es fundamental educar a ciudadanos en la empatía y la importancia de ser respetuosos habida cuenta que la multiculturalidad está presente tanto dentro como fuera del aula.

La intervención didáctica debe ir orientada a una concepción de las Ciencias Sociales útiles en el desarrollo de las competencias sociales. Es necesario, pues, una formación a través del discurso propio de las ciencias sociales, donde el alumnado adquiera las capacidades necesarias para analizar de forma crítica los hechos sociales, mediante los conocimientos científicos propios de estas disciplinas, como describir, explicar, interpretar y argumentar (Canals y González-Monfort, 2011).

En ámbito global, la toma de conciencia del "otro", nos permitirá avanzar hacia la adquisición de la llamada "confianza cultural", tanto de nuestra propia cultura, como de la ajena, a fin de generar una participación equitativa en el diálogo de la civilización global.

8. REFERENCIAS

García Morís, R. (2015) La obra para La recogida de la manzana como pretexto para la lectura e interpretación del paisaje tradicional a través de una fuente iconográfica: un estudio con alumnado de 2º de bachillerato en Didáctica Geográfica nº16, pp. 115-133.

García Morís, R., Medina Quintana, S., López Fernández, J.A., Martínez Medina, R. (2016). "Literacidad visual y alteridad, la construcción "del otro" en las narraciones del alumnado del Grado en Educación Primaria" en García Ruíz, C., Arroyo Doreste, A., Andreu Mediero, B. (coords.) Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una Ciudadanía Global (pp.151-164). AUPDCS.

García Morís et alii (2017) Investigar los conocimientos del alumnado sobre el patrimonio del medio rural a través de la metodología de la literacidad visual. en Martínez Medina, R., García Morís, R. y García Ruíz C.R. (coord.) Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación (pp. 627-640). AUPDCS

García Morís, R. (2018) El paisaje tradicional asturiano en los niños y niñas de 6º de primaria, Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad, nº4, pp. 80-100.

Hernández Cortés, C. (2014) Tópicos y estereotipos españoles del siglo XXI en el aula de ELE. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Oviedo.

Melo, M. do Céu de y Lopes, J. M. (ed. lit.) (2004). Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas. Minho: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Melo, M. do Céu de y Durães, M. (2004). Leitura de romances e a aprendizagem da História Contemporanea. En M. do Céu Melo y J. M. Lopes (orgs.). Recepção e Produção para Professores e Alunos (59-81). Braga: Ed. CIED

Melo, M. do Céu de y Peixoto, R. (2004). Troca de correspondência: a imaginação e as fontes históricas. En M. do Céu de Melo y J. M. Lopes (Orgs.). Recepção e Produção para Professores e Alunos (81-99). Braga: Ed. CIED.

Melo, M. C. (2010) Leitura de romances e aprendizagem de História Contemporánea en Melo, Mª. C. y Lopes, J.M. (org.) Recepção e Produção para Professores e Alunos, (pp. 59-81). CIED.

Melo, M. C. (2010) Literacia histórica: o pensamento crítico dos estudantes en tempos de globalizaçâo en López Facal, R. y otros (coords). Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia (p 180). Universidad de Santiago de Compostela.

Oller, M. y Santisteban, A. (2011). "Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía", en A. Santisteban y J. Pagès (coords.), Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria (pp.315-338) Síntesis.

Ortega, Ruiz, P. (2013) La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. Revista Española de Pedagogía vol. 71, nº256, 401-421. UNIR

Ortega Ruíz, P. y Mínguez Vallejos, R. (1997) El reto de la educación intercultural. Teoría de la Educación, nº9, pp. 41-53, Universidad de Salamanca.

Ortega Ruíz, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. Revista Española de Pedagogía, año LXII, nº227, pp. 5-30, Universidad de Murcia.

Ortega Ruíz, P. y Romero, E. (2018) La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. Teoría de la Educación, vol. 30, nº1, pp.95-116, Universidad de Salamanca.

CONJUTAR LA COSIFICACIÓN DEL DISCURSO DE LA AYUDA DESDE LA CRITICIDAD Y LA CREATIVIDAD FILOSÓFICA Y HUMANÍSTICA[187]

DR. JOSÉ BARRIENTOS RASTROJO
Universidad de Sevilla, España

1. UBICACIÓN DE UNA FORMACIÓN CRÍTICA, CREATIVA Y COMUNICATIVA EN LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO.

1.1. PENSAMIENTO CRÍTICO I.

El *Plan Andaluz de Cooperación al Desarrollo 2020-2023*, a partir de aquí PACODE, avisa de un peligro turbador de la pasividad acrítica en la ciudadanía: "mientras la población general sea pasiva, apática y desviada hacia el consumismo o el odio de los vulnerables, los poderosos podrán hacer lo que quieran, y los que sobrevivan se quedarán a contemplar el resultado". Esa pasividad puede conjurarse por medio de una "democracia participativa" (meta 16.7 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, a partir de aquí ODS). También, puede evitarse mediante un entrenamiento en pensamiento crítico. En este sentido, el PACODE cita a Chomsky, quien en la introducción al libro *La política del negocio* apuntó lo siguiente: "los ciudadanos de las sociedades democráticas tendrían que hacer un curso de auto-defensa intelectual para protegerse de la manipulación y el control, y poner los cimientos para que la democracia sea más significativa".

[187] Este trabajo forma parte de los resultados de investigación del Proyecto "Fortalecer las capacidades de pensamiento crítico y alternativo y de habilidades sociales de la comunidad universitaria y de otros actores de la cooperación andaluza para el ejercicio responsable de la ciudadanía global" (Ref. 2020UE003), Agencia Andaluza de Cooperación Internacional y al Desarrollo

A partir de aquí, la formación en pensamiento crítico conforma una necesidad crucial para nuestros ciudadanos. Asimismo, resulta básico para los siguientes sectores de población sobre los que nos centraremos en este escrito: (1) el personal voluntario y cooperante, (2) las personas de los países empobrecidos y los colectivos en situación de vulnerabilidad y (3) las estructuras y líderes sociales que fomenten la democracia y la paz.

Muchos voluntarios/cooperantes, sobre todo en las primeras experiencias, están inmersos en una ideología que integra principios y asunciones como:

a. La pobreza y la riqueza se reduce a un aspecto económico, olvidando otras modalidades. Por ende, entiende que la población de Honduras es, esencialmente, un conjunto de individuos receptora de ayuda olvidando las riquezas que pueden aportar.

b. La ayuda sólo se puede realizar en el sentido Norte-Sur.

c. La recepción de los beneficios de haber sido voluntario es un complemento de la experiencia de cooperación, pues su sentido determinante se produce en la dirección indicada en el punto (2).

d. El desarrollo implica un compromiso social desprovisto de intereses colonialistas.

En relación al primer punto, el voluntario suele olvidar que se puede ser pobre en propiedad privada pero rico en valores, en hospitalidad, en cultura o en profundidad existencial. En la medida en que la sociedad productiva no obtiene réditos de ese patrimonio, desprecia su valor y nos los considera como un fruto exportable o necesario en el primer mundo. No obstante, el voluntario suele recibirlos sorprendido cuando realiza experiencias en estos contextos. El pensamiento crítico desvela estos elementos invisibles y los intereses del poder que provocan este silenciamiento.

Por otra parte, la naturalización de la neutralidad del desarrollismo oculta que la aceptación de la ayuda implica integrar mecanismos inherentes al pueblo que, paternalistamente, ofrece la ayuda (Escobar, 2007). De esta forma, cuando los ODS fomentan el derecho a la propiedad *privada* y lo justifica proponiendo que con ello se evita el robo de la propia vivienda o pertenencias, oculta que esta situación lesiona modos de existencias no fundados en esa privacidad y en esa propiedad. Por una parte, no incluye la posibilidad de una propiedad pública o asamblearia e incentiva que cada uno posea sus propias pertenencias. Esto va contra modelos tojolabales asamblearios, contra las viviendas grupales de los yanomamis en las asambleas o contra la idea de este mismo pueblo de que un hacha no pertenece a una persona del grupo sino que cualquiera puede hacer uso de ella si nadie la necesita.

Segundo, este modelo propone la tierra como un *recurso* que se *posee* para fines humanos. Esta estructura capitalista es contraria a la imagen de la tierra como madre a la que hay que cuidar y no devastar y prostituir (Lekensdorf, 2005).

Tercero, las ayudas requieren la cumplimentación de formas de trabajar burocráticas que tienden a convertir a los sujetos en recursos humanos y rompiendo las tendencias comunicativas de muchos pueblos (Habermas, 1990, pp. 74, 76). Se critica que estas formas pueden ser menos eficaces que la gestión impuesta por occidente, aunque habría que preguntarse por qué esa eficacia es superior, qué se pierde en la asunción de estos modelos y si este marco no es usufructuario de la productividad utilitarista burgués y del hemisferio norte. Añadido a esto, se ha visto cómo la imposición de la ciencia y la tecnología en muchos proyectos condujo a modos de trabajo que violentaron formas culturales al considerarlas subdesarrolladas.

Descendiendo a la actividad concreta de los voluntarios, la carencia de competencias de pensamiento crítico y de capacidades comprensivas se pone de manifiesto cuando, regresados de sus misiones en terreno, narran situaciones que despiertan su sorpresa al estar ubicados en un perímetro ideológico sin ser consciente de ello. Pongamos tres ejemplos.

Durante unas jornadas universitarias de voluntariado, un profesor que había conseguido financiación de cooperación para comprar una máquina que detectaba malformaciones prenatales explicaba con amargura su fracaso. La visita de revisión del proyecto en el país africano reveló al equipo que el ecógrafo no se usaba por razones no valoradas debido a la ceguera ideológica. Primero, su funcionamiento comprometía la débil red eléctrica de la comunidad. Segundo, nadie quería someterse a la prueba puesto que las madres celebraban las malformaciones de los niños al ser un signo de elección divina y, por ende, la consideración de la malformación como una desgracia era una asunción naturalizada en el continente que financió el dispositivo inútil.

El desconcierto se apoderó también de un conjunto de alumnas de enfermería que viajó a Ecuador cuando una mañana impartían un taller de RCP (respiración cardiopulmonar). En sus explicaciones, las jóvenes indicaron que había que mantener la maniobra de masaje cardiorrespiratorio "hasta que llegase la ambulancia". Los presentes se miraron perplejos y creyeron no haber entendido la instrucción: ¿cómo era posible lograr esa hazaña "si la ambulancia tardaba, al menos, dos horas desde el hospital más cercano"? Nuevamente, se había impuesto acríticamente la idea de la disponibilidad sanitaria de España en aquel país.

Por último, un grupo de jóvenes psicólogos se plantearon realizar un taller de risoterapia con un conjunto de jóvenes con movilidad reducida. Desde el primer momento, las monitoras del centro avisaron del peligro de ciertos ejercicios, lo cual hizo imposible llevar a término la sesión con el grupo programado.

En suma, el pensamiento crítico hace consciente de los propios perímetros ideológicos, de los mecanismos normalizadores del grupo, de las estructuras biopolíticas que provocan que los mundos a miles de kilómetros o en el propio país tengan funcionamientos diferentes.

Este proyecto no pretende exclusivamente explicar esta teoría sino entrenar este tipo de pensamiento mediante ejercicios que quiebren esa naturalización haciendo al sujeto más autónomo y consciente de la realidad que lo circunda. Además, el pensamiento crítico de los cursos ofrece herramientas para hacer consciente de las dimensiones

ideológicas del marco de la "ayuda al pobre" y, por ende, conjura el paternalismo primermundista que rompe la horizontalidad y las posibilidades de entender la acción en el cono Sur desde la categoría de cooperación.

1.2. Habilidades sociales y comprensivas.

Las necesidades en pensamiento crítico son manifiestas en los documentos de la Agenda 2030[188] y del PACODE. Estos instan a potenciar "una ciudadanía informada, formada, crítica, comprometida, movilizada" y a la cual corresponde "la formación de ciudadanía socialmente responsable y el desarrollo de herramientas estimulantes de aprendizaje, enfocadas a imaginar y construir un futuro sostenible, impulsando la integración de la sostenibilidad y fomentando metodologías activas, experienciales y participativas que supongan la búsqueda y generación de respuestas innovadoras a los retos globales de la Agenda 2030 y permita a la sociedad andaluza conocer e implicarse en la lucha contra la pobreza".

Este pensamiento crítico ha de unirse a la generación de pensamientos alternativos y a la ejercitación de habilidades sociales. Los ODS 4, 5, 10 y 16 sólo pueden si se dispone de estas herramientas puesto que pretenden fomentar la inclusión, la igualdad y la justicia. Vemos una muestra de estos objetivos y metas a modo de ejemplo:

> "Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".
>
> "4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos".
>
> "Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas".

[188] Puede ampliarse la información de la Agenda 2030 en la web https://www.agenda2030.gob.es/, último acceso 30 de abril de 2021

> "5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo".
>
> "5.6c Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles".
>
> "Objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países".
>
> "10.7a Aplicar el principio del trato especial y diferenciado para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, de conformidad con los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio".
>
> "Objetivo 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas".
>
> "Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños".

Además, las habilidades sociales y capacidades de comprensión (o hermenéuticas) se alinea con los ODS, la Agenda 2030 y el PACODE al proponer "el respeto por la diversidad cultural" (PACODE, 2020, pp. 27 y ss.), la "convivencia y el respeto de otras culturas" (Agenda 2030) y "la tolerancia, el respeto mutuo (…) y la responsabilidad compartida" (ODS 16).

Antes de continuar expliquemos qué son las habilidades sociales. Se trata de aquellas capacidades que ayudan a una persona a lograr objetivos grupales de manera efectiva por medio de una escucha atenta y una exposición asertiva. Integran elementos como la asertividad, las técnicas de escucha atenta y activa, la empatía, saber pedir ayuda, dar las gracias, aprender a rechazar, disculparse, mostrar afectos y negociar, entre otras.

Muchos conflictos interpersonales e interculturales parten de la incomprensión de entornos culturales que nos resultan ajenos. Conjurar su aparición y limitar sus devastadores consecuencias depende de habilidades comprensivas y sociales. Esto no implica que las habilidades sociales conduzcan a una aceptación acrítica del otro; por el contrario, facilita el rechazo de sus posiciones, cuando justificadamente sea necesario, aunque de una forma efectiva al hacer acopio de mecanismos asertivos.

1.3. Pensamiento creativo, visuales y alternativos.

La conexión entre pensamiento crítico, habilidades sociales y hermenéutica exige completarse con formación en los modos de racionalidad o de pensar ajenos al eurocentrismo y la normalidad: simbólico, narrativo, ritual, dramático, experiencial, analítico, indígena (purépecha, náhuatl, mapuche, etc.), pensamiento basado en la diversidad funcional de personas sin visión o con diversidad intelectual o cognitiva, etc. Ejemplos de esta forma "diversa" se encuentran en los tojolabales de México, que se fundan en el "nosotros" en lugar del "yo" occidental, los yanomamis en Brasil y Venezuela, que emergen de una consideración ecocéntrica, la forma de pensar desde el oído musical de una persona con diversidad visual o el pensamiento afectivo inherente a personas con diversidad cognitiva.

Además, será necesario desarrollar habilidades de pensamiento creativo. Esto implica la habilidad para generar nuevos sentidos y significados de ideas y términos.

Por último, el pensamiento no sólo responde a moldes discursivos. La cooperación al desarrollo está vinculada con la publicidad y con imágenes transnacionales sobre la pobreza. La criticidad exige entrenarse en habilidades de descodificación de imágenes para el análisis de sus bases y, con ello, descubrir los mensajes que el ojo entrenado no es capaz de atisbar.

Estas líneas serán integradas dentro de la formación del proyecto.

2. ANTECEDENTES.

2.1. Proyectos y actividades previas al proyecto.

Diversos miembros del equipo han realizado talleres y formaciones prácticas de pensamiento crítico, creativo y de habilidades sociales con colectivos en riesgo de exclusión social. Concretamente, se han ejecutado entrenamiento de pensamiento crítico en prisiones españolas y latinoamericanas, en residencias de ancianos sin recursos económicos, en Casas Hogar de México y en escuelas de barrios periféricos de Brasil.

Asimismo, se ha ejecutado talleres de habilidades sociales en centros penitenciarios, en personas usuarias de drogas y con comunidades migrantes. Por otro lado, los talleres de pensamiento creativo se han propuesto en asociaciones con miembros con diversidad funcional y en con niños de barrios excluidos en España.

Además, se han articulado actividades de pensamiento crítico y desarrollo de retórica por medio del Aula de Debate de la Universidad de Sevilla o se han divulgado las capacidades analíticas mediante proyectos de innovación docente y transferencia con programas como MatesChef, de la Facultad de Matemáticas de la citada universidad.

Por otro lado, se han realizado varias investigaciones empíricas que demuestran la mejora en capacidades de pensamiento crítico (cognitivas), reflexivas y afectivas (regulación emocional) por medio de los talleres de naturaleza análoga a los de este proyecto. Resumimos dos realizados en contextos diferentes.

El primero forjó talleres de pensamiento crítico y gobierno sobre las pasiones con estudiantado universitario de diversas edades (18 a 71 años) en cuatro países: Noruega, Croacia, México y España. El proyecto *Wisdom Philosophical Practice* se ejecutó entre 2015 y 2017 y evidenció mejoras en el grupo experimental reseñables respecto al de control (Barrientos Rastrojo – Gómez Bujedo, 2019). Como puede verse en la siguiente tabla, se incrementó 0,21 puntos en el aspecto reflexivo (de 3,65 a 3,86), 0,22 (de 3,77 a 3,92) puntos en el aspecto cognitivo y 0,07 en el plano afectivo (de 3,48 a 2,55), mientras los grupos de control quedaban sin cambios perceptibles o quedaban a la zaga de quienes recibieron los talleres experimentales.

TABLA 1.

Measurement	Time	Group	Average	S.D.	N*
A.ffective	Pre	Control	3.67	0.46	28
		Experimental	3.48	0.42	23
	Post	Control	3.69	0.54	28
		Expe.rimental	3.55	0.47	23
Cognitive	Pre	Control	3.99	0.53	26
		Experimental	3.77	0.28	24
	Post	Control	4.00	0.49	26
		Experimental	3.92	0.45	24
Reflective	Pre	Control	3.81	0.44	28
		Experimental	3.65	0.46	26
	Post	Control	3.91	0.53	28
		Experimental	3.86	0.48	26

El segundo experimento, el proyecto de Filosofía Aplicada en Prisiones BOECIO, está trasladando los objetivos a una muestra de privados de libertad en varios reclusorios españoles e iberoamericanos. Los resultados manifiestan una mejora en la apertura mental de un 14,3%, de la reflexión de un 4,2%y de la regulación emocional de un 15,2% en el grupo experimental, como puede verse en la siguiente tabla.

TABLA 2.

GRUPO EXPERIMENTAL			
COMPETÊNCIAS	Média Geral Inicial	Média Geral Final	Variação
Emotional Regulation	32,7273	37,6957	15,2%
Reminiscence/Reflection	40,6364	42,3478	4,2%
Openness	34,9091	39,9130	14,3%
GRUPO DE CONTROLE			
COMPETÊNCIAS	Média Geral Incial	Média Geral Final	Variação
Emotional Regulation	35,0270	34,3000	-2,1%
Reminiscence/Reflection	42,1351	42,7000	1,3%
Openness	36,7568	37,7000	2,6%

2.2. CUESTIONARIO PREVIO.

Durante el proceso de identificación de este proyecto, se remitió un cuestionario dirigido a los colectivos diana de la formación propuesta. Se recibieron 131 respuestas de miembros de ONGD, personal de

administración y servicios y profesorado y alumnado de las universidades andaluzas. Sus principales resultados demuestran la necesidad de esta formación y las carencias de estos colectivos en relación a las habilidades propuestas.

La pregunta "¿qué importancia consideras que debería tener el pensamiento crítico para las personas voluntarias y profesionales de la Cooperación al Desarrollo?" obtuvo una puntuación de 7,39 (rango 1-8); de hecho, un 96,94% consideraba esencial que las personas voluntarias y profesionales de la Cooperación al Desarrollo recibieran esa formación. A pesar de ello, el 84,73% indicó que nunca había asistido a un curso de pensamiento crítico

La carencia en competencias críticas se intenta confirmar proponiendo algunas actividades en el cuestionario. Primero, se pregunta si la afirmación "no debes comprar ese móvil porque provoca cáncer" es una opinión, un argumento u otro tipo de aseveración. Sólo el 23,66% respondió correctamente, es decir, que se trataba de un argumento. Este dato es significativo puesto que la identificación de argumentos es el elemento básico de cualquier formación en pensamiento crítico; el error de la mayor parte de los participantes pone de manifiesto el déficit formativo.

Si la detección de argumentos es sencilla para cualquiera con una formación básica en pensamiento crítico, resulta más complicado desvelar asunciones. Nuestro cuestionario realizó la siguiente pregunta "¿por qué tomas café/té/chocolate por la mañana? La mayor parte han naturalizado el hecho de que lo hacen "porque les gusta". Sólo excepcionalmente algunos (3,05%) cuestionan que ese gusto haya sido construido socialmente y, por tanto, descubren que detrás de su "gusto" pueda haber un interés ideológico.

Además, se incluyó una pregunta para ver el grado de conciencia de la ideología colonialista: "¿Por qué crees que deberíamos ayudar a los más desfavorecidos a desarrollarse?". Esta cuestión asume que la cooperación sea una *ayuda* a otros colectivos o que existan *desfavorecidos* y, por ende, responderla sin disputarla muestra la falta de competencias críticas respecto a este modelo de cooperación. Solo tres personas de

131 (2,29%) pusieron en duda las bases de la pregunta. Esto hace pensar en la naturalización de que el cooperante va a ayudar, que el otro se encuentra en una situación de desventaja y que la vía de solución es el desarrollo.

En otro orden, la importancia concedida a las habilidades sociales de comunicación y comprensión intercultural para los agentes de cooperación obtiene una puntuación de 7,6 (rango 1-8). Como en el caso anterior, esto contrasta con el hecho de que un 74,8% no había asistido a un curso de este tipo, a pesar de que un 97,71% considera que eran cruciales para la formación del agente de cooperación.

Por último, ante la pregunta "¿Estarías interesada/o en realizar un curso gratuito de pensamiento crítico y habilidades sociales con docencia semipresencial o no presencial?" solo un 9,72% responde negativamente, evidenciándose la necesidad y oportunidad de su realización.

3. PROYECTO

3.1. Objetivo.

Este proyecto pretende diseñar, ejecutar y evaluar un conjunto de formaciones en pensamiento crítico y alternativos, en habilidades sociales y de comprensión (hermenéutica) dirigida a la comunidad universitaria (estudiantado, PAS y PDI) y a otros agentes de la cooperación andaluza.

El programa formativo fortalecerá las capacidades críticas al proporcionar herramientas para desvelar y cuestionar las ideologías, los sesgos y las creencias articuladas en el marco occidental de la ayuda al necesitado. Asimismo, se diseñarán formaciones en habilidades sociales de comprensión y hermenéuticas integradoras respecto al género y a la diversidad funcional.

3.2. Plan de trabajo.

Para la ejecución de la propuesta se han establecido las siguientes fases:

1. Encuentros preliminares: Se pretende generar sesiones con alumnado, PDI y PAS vinculados con la cooperación al

desarrollo de las universidades andaluzas y con otros agentes de cooperación andaluza con el fin de recabar datos sobre los niveles de conocimiento relativos a los cursos modulares y para incentivar la participación. Asimismo, estos encuentros servirán para difundir el proyecto y concretar las principales deficiencias relativas a los cursos modulares del alumnado. Esta fase servirá para concretar las acciones de acuerdo a las necesidades y las demandas particulares de cada grupo. Asimismo, se realizarán pequeñas pruebas, se crearán dinámicas prácticas y test que evidencien las capacidades y lagunas de los participantes; se plantearán grupos focales centrados en el estudio de las capacidades de pensamiento y la debilidad para la manipulación ideológica de los participantes y de habilidades socioafectivas. Se utilizará la metodología de grupos de discusión basado en el análisis de un problema específico y se estudiarán las respuestas y reacciones de los asistentes. Por último, se obtendrá información de los formatos y periodos de enseñanza más oportunos para aumentar las posibilidades de inscripción.

2. Generación de material docente.

   Diseño de material docente (manual, infografías, vídeos) y cursos sobre los distintos tipos de pensamientos (crítico, creativo, visual, analítico, matemático), habilidades sociales y hermenéuticas de acuerdo a los siguientes formatos:

   a. Manual teórico-práctico que sirva de apoyo a los cursos.

   b. Diseño de cuatro cursos modulares en formato semipresencial universitarios destinado a la población diana del proyecto: (1) Pensamiento crítico (incluye pensamiento matemático), (2) Habilidades Sociales y de comprensión y (3) Pensamiento creativo, visual y alternativo.

   c. Diseño de videos en formato de píldoras formativas que se implementarán en las formaciones.

d. Diseño de una formación integradora que incluya los tres cursos modulares anteriores y un cuarto dedicado a aplicar los contenidos en el contexto específico del alumnado.

Para el desarrollo de la formación, se contará con un equipo procedente de las cuatro ramas de conocimiento: Artes y Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura. Asimismo, se contará personal técnico de la Oficina de Cooperación al Desarrollo para aplicar a la formación los aspectos técnicos relacionados con la Cooperación para el Desarrollo, la Educación para el Desarrolloy la ciudadanía global.

3. Capacitación de personal voluntario y profesional del ámbito de la cooperación para el desarrollo.

   Se impartirán los cursos modulares sobre diferentes tipos de pensamientos que incluirán contenidos teóricos, videos didácticos y talleres prácticos semanales. Los primeros cursos modulares serán impartidos por los miembros del equipo investigador, facilitándose que en el futuro puedan ser impartidos por los alumnos o que se reutilice el material generado.

   Los cursos se realizarán en modalidad *semipresencial* y se realizarán en cuatro semanas. Dadas las circunstancias impuestas por la crisis del COVID19, la semipresencialidad facilitará la disminución de riesgos para el alumnado y profesorado.

   Se han presupuestado dos becas para que el alumnado de las universidades andaluzas participantes que completen el itinerario formativo, se integren en proyectos de cooperación en países priorizados liderados por la Universidad de Sevilla o por otras universidades o entidades andaluzas bajo la financiación de la AACID. El/la becario/a seleccionado podrá poner en práctica lo aprendido y la beca servirá como elemento motivador entre el alumnado.

4. Evaluación y análisis de datos.

Se establecerán mecanismos de evaluación de resultados por medio de test específicos, a saber, el *Cornell Critical Thinking Test*, el *California Critical Thinking Test*, *California Critical Thinking Disposition Inventory*, el *3DWS* de Monika Ardelt (2003; 2004; 2011) o el *SAWS* de J. Webster (2003). Estos test miden las capacidades de pensamiento crítico, capacidades de resolución de problemas, apertura de mente y relativización de contenidos. Asimismo, se utilizarán diarios de clase y tutorías para triangular los resultados de los test para garantizar la rigurosidad de los resultados. Las tutorías adquirirán el formato de entrevistas semiestructuradas narrativas que sirvan para explicar el progreso de las categorías a medir. Asimismo, se realizarán grupos focales con este mismo fin. Como resultado, se obtendrá un informe general, la generación de aportaciones en congresos académicos y de cooperación y la redacción de un libro de resultados.

5. Difusión.

   Se difundirán los resultados del proyecto con el fin de asentar la sostenibilidad y mejorar su impacto. Se lanzará una plataforma que albergue todos los materiales generados (manual teórico, infografías y vídeos didácticos, publicación de evaluación y resultados, vídeos) y se hará llegar a los socios de la cooperación andaluza en los países priorizados. Asimismo, se realizarán encuentros públicos por medios virtuales (o presenciales) y la participación en congresos en los que se difunda la actividad.

3.3. Estructura y evaluación de la formación.

La formación se compone de cuatro cursos modulares de treinta horas cada uno y se impartirán durante cuatro semanas. La carga lectiva será de treinta horas (dieciséis horas presenciales en talleres y catorce horas de trabajo personal y evaluación).

El contenido de los cursos modulares será el siguiente:

(1) Curso modular de pensamiento crítico y analítico.

Se entrenará a los participantes en habilidades que mejoren sus capacidades argumentativas, sus competencias para desvelar los marcos ideológicos en los que están sumidos como voluntarios o cooperantes, las sensologías (Perniola, 2008) que determinan sus existencias y los impositores desconocidos que los vertebran.

Asimismo, se formará a los asistentes en herramientas de pensamiento matemático que mejoren sus capacidades de análisis de la realidad circundante.

La teoría se completará por medio de actividades y talleres que en una interacción dinámica facilite la adquisición práctica de las competencias críticas.

(2) Curso modular de pensamientos creativo y alternativos.

Se proporcionarán herramientas de análisis visual para ampliar las capacidades perceptivas de los participantes y los mecanismos por los que la publicidad vinculada con la cooperación al desarrollo genera sus resultados.

Como en el caso anterior, se propondrán talleres y actividades prácticas que completen el material escrito y los videos integrados en la plataforma de formación.

(3) Curso modular de habilidades sociales y comprensivas.

Se ofrecerán metodologías para la mejora de las habilidades sociales (asertividad, escucha activa, escucha atenta) y de la comprensión.

(4) Curso modular de implementación de pensamiento y habilidades en contextos de cooperación.

El alumnado que haya participado en todos los cursos modulares podrá acceder al cuarto y obtener una certificación completa que podría convertirse en un título de especialista universitario o análogo.

Este curso adaptará las habilidades aprendidas en los anteriores módulos formativos al contexto de cooperación de desarrollo vivido por el

estudiante. Tomará como punto de partida la realidad vivida por el alumnado en su desplazamiento contrastando la formación previa con la actividad en el campo de trabajo.

Los alumnos más aventajados podrán ser seleccionados como asistentes del profesorado en la segunda y sucesivas ediciones.

La evaluación utilizará los siguientes instrumentos:

- Asistencia los talleres, donde se evidenciará el nivel de adquisición de los contenidos teóricos.
- Participación e interés en los talleres prácticos.
- Desarrollo de un diario de clase semanal que evidencie las dificultades y descubrimientos realizados. Este diario será la base para el desarrollo de ejercicios de reflexión que se propondrán en las sesiones prácticas.
- Para el cuarto curso modular: realización de una memoria final donde se incluya la aplicación de, al menos, un taller con un colectivo en riesgo de exclusión. La memoria incluirá, al menos, los siguientes puntos:
- Análisis crítico del colectivo y contexto con el que se trabajará.
- Establecimiento de una metodología de trabajo que justifique su uso con ese grupo.
- Desarrollo del taller programado.
- Reflexión crítica sobre la experiencia indicando las lagunas y deficiencias descubiertas y mecanismos para superarlos.
- Reflexión crítica sobre el proceso formativo del curso usando como base el diario personal.

3.4. Alumnado.

Cada curso seleccionará un máximo de veinte estudiantes para facilitar una formación individualizada y un seguimiento particular. Debido al

límite de plazas, se priorizarán las peticiones de estudiantado implicado en la cooperación al desarrollo, con perspectivas de su incorporación a alguna ONG nacional o institución internacional que trabaje en estos ámbitos.

Se contempla como población beneficiaria indirecta a aquellos que se relacionen con los estudiantes de los cursos en tierras internacionales o nacionales. En consecuencia, la población destinataria directa se unirá a la indirecta facilitando la consecución del objetivo general del proyecto al generar una ciudadanía crítica, la lucha contra la exclusión social o vacunando contra la violencia de género y el apartamiento de comunidades indígenas y personas con diversidad funcional.

4. RESULTADOS ESPERADOS.

Se espera que el impacto de la propuesta sea elevado por su potencial viralización por medio de los estudiantes de los cursos. Por un lado, el PDI que acuda como estudiante a los cursos podrá poner en práctica talleres de pensamientos críticos y alternativos con su alumnado. Por otro, el personal de las estructuras de cooperación al desarrollo de las universidades andaluzas y de ONGD que trabajen con voluntariado, podrán implementar las habilidades aprendidas en terreno. Por último, el personal de ONGD y otros actores de la cooperación andaluza que trabajen como expatriados dispondrán de herramienta para trabajar con grupos de población en situación de vulnerabilidad. Estaremos de este modo concretando viralmente "una ciudadanía informada, formada, crítica, comprometida, movilizada, capaz de enfrentarse a un mundo cada más interdependiente y con una problemática planetaria y retos cada vez más complejos. Una ciudadanía conocedora de sus derechos y dotada de instrumentos y medios para incidir políticamente y exigir su cumplimiento en aras de la transformación en un doble sentido: el interno, propio de cada ser humano, y el externo, reflejo del cambio anterior", tal y como recoge el PACODE en la página 43.

En segundo lugar, la formación se gesta como un entrenamiento práctico, es decir, no se pretende exclusivamente dotar de conocimientos teóricos sino concretar cambios en las personas participantes que los

conduzcan a modos nuevos de entender el mundo, relacionarse con las/os diferentes y que cuestionen los marcos normalizados de los que no son.

El impacto no se reduce a la realización de una formación puntual sino a un cambio en la concepción del personal voluntario y profesional del ámbito de la cooperación para el desarrollo o en una resemantización de su labor como agente crítico y autocrítico que, primero, se inserte comprensivamente con el diferente y, luego, pueda cuestionar sus prácticas. Nos referimos con esto a que la criticidad nacida en nuestros estudiantes litigará contra el carácter impositivo, colonialista heteropatriarcal. Este cuestionamiento no constituirá una imposición de perspectivas occidentales y heteropatriarcales, sino que seguirá el esquema donde se alce el nosotros crítico sobre el ego individual que busca batir al otro, tal como hemos expuesto arriba.

Por último, se pretenden medir y observar los cambios de modo cuanticualitativo. Esto significará la aplicación de los test arriba indicados para analizar la mejora del alumnado no solo tras la realización de los cursos sino después de su regreso de las misiones. En la medida en que no todo el alumnado realizará las formaciones, se dispondrá de grupos de control (que no recibieron el curso) y grupos experimentales (que recibieron el curso) y, de este modo, analizar resultados. Esta información serviría para la mejora futura de la formación en un ciclo en espiral donde, si bien se repetirían los mismos temas, el modo de afrontarlo se haría deudor de la experiencia obtenida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENCIA ANDALUZA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO (2020)*: Plan Andaluz de Cooperación al Desarrollo 2020-2023*, Sevilla: Junta de Andalucía.

ARDELT, M. (2003): "Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale", *Research on aging* 25(3), pp. 275-324.

(2004): "Wisdom as Expert Knowledge System", *Human Development* 47, pp. 257–285.

(2011): “The Measurement of Wisdom: A Commentary on Taylor, Bates, and Webster's Comparison of the SAWS and 3D-WS”, *Experimental Aging Research* 37(2), pp. 241-255.

BARRIENTOS RASTROJO, J. - GÓMEZ BUJEDO, J. (2019): “Can wisdom be taught by philosophical practice? An experimental research”, *Journal of Humanities Therapy*¸ 10(3), pp. 31-62.

ESCOBAR, A. (2007): *La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

HABERMAS, J. (1990): *Pensamiento Postmetafísico,* Madrid: Taurus.

KOPENAWA, D. – ALBERT, B. (2015): *A queda do ceu. Palavras dum shamã yanomami*,São Paulo; Schwarcz.

LENKERSDORF, C. (2005): *Filosofar en clave tojolabal*, México DF: Porrúa.

(2008a): *Aprender a escuchar*. *Enseñanzas* mayas-tojolabales, México DF: Plaza&Valdés.

(2008b): *Los hombres verdaderos*, México DF: Siglo XXI.

PERNIOLA, M. (2008): *Del sentir*, Valencia: Pre-textos.

WEBSTER, J. D. (2003): “An exploratory analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale”, *Journal of Adult Development*, 10(1), pp.13-22.

LECTURAS *QUEER*: EL CASO DE LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ESTEBAN FRANCISCO LÓPEZ MEDINA
Instituto de Investigaciones Feministas
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios han evidenciado, a lo largo de las últimas décadas, el flagrante silencio de los materiales educativos en torno a la diversidad afectivo-sexogenérica. En lo que a libros de texto de inglés como lengua extranjera (ILE) se refiere, los más abundantes son, lógicamente, de procedencia anglosajona (Gray, 2013; Motschenbacher y Stegu, 2013; Nemi, 2018; Sunderland, 2015; Sunderland y McGlashan, 2015). Los estudios en lengua española se han centrado, tradicionalmente, en asignaturas como Ciencias Sociales (Atienza, 2007; Pérez y Gargallo, 2008), Educación Física (Prat y Camacho-Miñano, 2018) o la propia legislación escolar (J. J. Moreno, 2018).

Recientemente, López Medina (2020, 2021) dejaba al descubierto el cisheterosexismo unánimemente imperante en los manuales escolares de ILE más utilizados en los institutos españoles en los últimos años. Aunque el silencio descubierto parece monolítico, es posible, sin embargo, descubrir "grados de heteronormatividad" (Moore, 2020; Sunderland, 2015) que hacen factibles distintas lecturas de los recursos educativos. Se abre, de esta manera, la puerta a lecturas *queer* (McKee, 2009), es decir, interpretaciones no normativas de los textos.

Aunque el ideal de las pedagogías *queer* (Sánchez Sáinz, 2019) parece un objetivo lejano en el tiempo, las lecturas heterodoxas se presentan como una estrategia didáctica eficaz para, entre tanto, combatir, desde

la práctica en las aulas, la homofobia institucional (Pichardo et al., 2015) presente en las escuelas y sus materiales.

A continuación, se expone la posibilidad efectiva de la interpretación de imágenes presentes en los libros de texto de inglés como lengua extranjera desde una perspectiva *queer*. Aunque este tipo de materiales y sus ilustraciones son manifestaciones del currículum oculto sexista y cisheteronormativo (López Medina, 2020), una mirada crítica familiarizada con, entre otros, elementos de la gramática visual (Kress y van Leeuwen, 2006), es capaz de descubrir otros mensajes, también ocultos, pero no por ello menos reales, que facilitan la visibilidad de la realidad de las personas que viven al margen de la cisheterosexualidad obligatoria.

Antes de avanzar, conviene destacar que a lo largo de todo el escrito se utilizará el término *queer* para significar a todas aquellas personas que de alguna manera transgreden la cisheteronormatividad, a modo de sinónimo de la sigla LGTBIQ+ y sin pretensión de significación político-ideológica alguna. De manera parecida, se utiliza homofobia como equivalente a LGTIBQfobia.

Se opta por estos vocablos por motivos lingüísticos, con el fin de simplificar la escritura y lectura del texto y, al mismo tiempo, con un ánimo inclusivo, para no dejar a ninguna identidad "disidente" fuera de un acrónimo que, incapaz de reflejar la diversidad humana de forma comprensiva, resulta necesariamente incompleto. En opinión del autor, la inconcreción del término *queer* parece ser más efectiva a este respecto. Por otro lado, la opción por homofobia en lugar de LGTBIQfobia, que nombra al todo por la parte, en cambio, obedece a motivos exclusivamente lingüísticos, como se expresó al inicio de este párrafo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen en esta investigación son los siguientes:

- Analizar una muestra amplia de los libros de textos de inglés más utilizados en Educación Secundaria en España para descubrir representación visual explícitamente *queer*.

– Identificar potencial de lectura *queer* en las imágenes que ilustran los manuales escolares de la muestra.

3. METODOLOGÍA

La muestra de libros de texto a estudiar se construyó en base un estudio de mercado privado realizado por las propias editoriales que comercializan manuales escolares de inglés como lengua extranjera. Este informe reflejaba los datos correspondientes al curso 2017-2018 en España y la no divulgación de sus resultados concretos fue condición indispensable para acceder a ellos.

En base a esta información, se decidió analizar un total de ocho colecciones que concentraban mayor cuota de mercado en Educación Secundaria en aquel curso. Además, se optó por estudiar los libros de clase (*student's book*) y de actividades (*workbook*), al ser aquellos a los que el alumnado está expuesto de forma más consistente. Con el fin de obtener una visión más global de los mensajes presentes los manuales de ILE en Educación Secundaria, los libros de primer y último curso fueron seleccionados. De esta manera, fue posible consolidar una muestra con un total de 32 textos, repartidos de la siguiente manera: cuatro por colección (dos correspondientes a 1º ESO y otros dos a 4º ESO, a saber, *student's book* y *workbook*), pertenecientes a las editoriales que se ofrecen a continuación:

– Burlington Books: *English in Use, English World* y *Advanced Real English.*
– Oxford University Press: *Mosaic* y *Solutions.*
– MacMillan Education: *New Pulse, Gateway* y *Beyond*.

La muestra descrita fue sometida a un análisis terminológico, textual y visual, aplicado exclusivamente a los elementos presentes en las versiones impresas de estos manuales, obviando de esta manera los elementos interactivos o meramente auditivos que suelen acompañar a este tipo de recursos. Nuevamente, esta elección de contenidos fue realizada con el objetivo de priorizar aquellos a los que se expone al alumnado de forma más regular y habitual en el aula, descartando los elementos menos habituales o de carácter opcional.

Para el estudio visual que corresponde a este escrito, "una teoría del lenguaje ya no es suficiente, y debe complementarse con teorías que puedan hacer explícitos los principios del nuevo alfabetismo visual" (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 179, la traducción es mía). Para ello, se hizo necesario investigar y aplicar los principios de la gramática visual enunciados por Kress y van Leeuwen (2006) en su libro *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, en sus capítulos cuatro, cinco y seis, resumidos en la siguiente tabla:

TABLA 1. *Criterios interpretativos de la gramática visual.*

<table>
<tr><th>VARIABLE</th><th colspan="2">INDICADORES</th><th>INTERPRETACIÓN</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Representación/Interacción</td><td colspan="2">Mirada
Directa
Indirecta</td><td>Mandato
Ofrecimiento</td></tr>
<tr><td colspan="2">Plano
Frontal
Angular</td><td>Participación
Separación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Perspectiva
Frontal
Oblicua</td><td>Objetivo
Subjetivo</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ángulo
Frontal/Oblicuo
Superior/Inferior</td><td>Participación/separación
Poder</td></tr>
<tr><td>Modalidad</td><td colspan="2">Color
Contextualización
Representación
Profundidad
Iluminación
Brillo</td><td>Veracidad/falsedad</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Composición</td><td colspan="2">No lineales</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">Lineales</td><td>Información
Izquierda/Derecha
Superior/Inferior
Centro/Margen</td><td>Dado/nuevo
Ideal/real
Esencial/accidental</td></tr>
<tr><td>Prominencia
Color
Contraste
Perspectiva</td><td>Importancia</td></tr>
<tr><td>Enmarcado</td><td>Grupo/individualidad</td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia en base a Kress y van Leeuwen (2006).

Las imágenes que se buscaron activamente en la muestra fueron todas aquellas que podían dar pie a interpretaciones no cisheteronormativas, como hombres "femeninos" o mujeres "masculinas", situaciones de cercanía física de mujeres entre sí y de hombres entre sí, familias homoparentales o monoparentales, situaciones de violencia potencialmente homofóbica y símbolos del movimiento LGTBIQ como la bandera arcoíris. Estas imágenes fueron sometidas a los criterios interpretativos anteriormente descritos, siendo aquellos que afectan a la representación y la interacción los que se revelaron como los más útiles a la hora de descubrir mensajes "heterodoxos" desde el punto de vista de la sexualidad y la identidad de género.

4. RESULTADOS

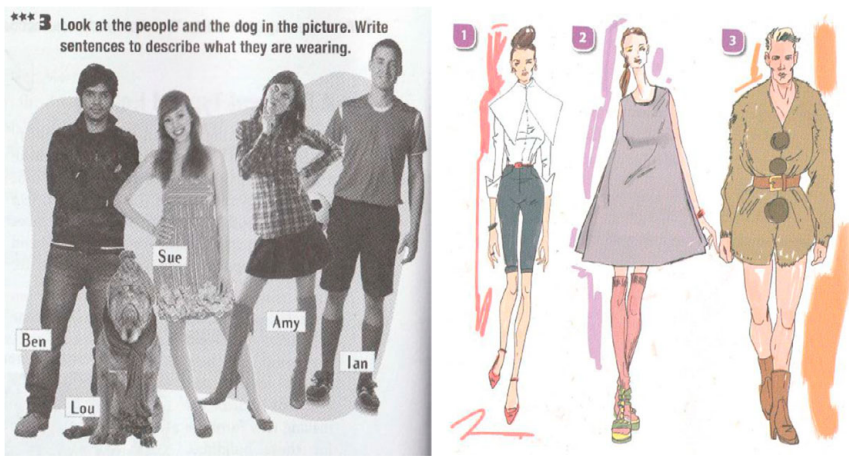
El primer resultado significativo de la investigación, paradójicamente, es su ausencia en cuanto al primer objetivo, que buscaba representación explícitamente *queer* en las imágenes de los manuales que conforman la muestra estudiada. En un total de 32 libros de texto, no fue posible descubrir ninguna imagen que representase a personas o relaciones *queer* de forma explícita.

Conviene, sin embargo, matizar esta afirmación. Aunque escasas, se encontraron imágenes de personajes ficticios o reales abiertamente homosexuales como Elton John o Cameron Tucker y Mitchell Pritchett de la serie *Modern Family*. Sin embargo, en ningún caso se hacía referencia a su condición. Por tanto, esta representación no puede ser considerada explícita ni efectiva, ya que para interpretarla correctamente se hace necesario el conocimiento previo de quien accede a estos materiales.

En todo caso, las personas homosexuales son solo una parte de la población *queer* y, por ejemplo, la realidad de las personas trans no ha registrado ningún tipo de referencia a lo largo de toda la muestra. De manera parecida, las personas bisexuales nunca son representadas como tales. A modo de ejemplo, Angelina Jolie, que ha reconocido públicamente su bisexualidad, solo es representada en compañía de su exmarido, Brad Pitt.

Dando un paso más, se puede descubrir que las imágenes representan el género y sus mandatos sociales como algo dado, rígido y estable. Así pues, por ejemplo, al tratar el tema de la ropa, las imágenes nunca transgreden las normas de género, siendo más sencillo que un animal vista alguna prenda que ver a un hombre con falda. Cuando se percibe algún tipo de transgresión de este tipo de convenciones, se dan en el ámbito laboral de la moda, perdiendo, por tanto, eficacia como representación de una identidad o estilo de vida, tal como se puede apreciar en las imágenes que se exponen a continuación.

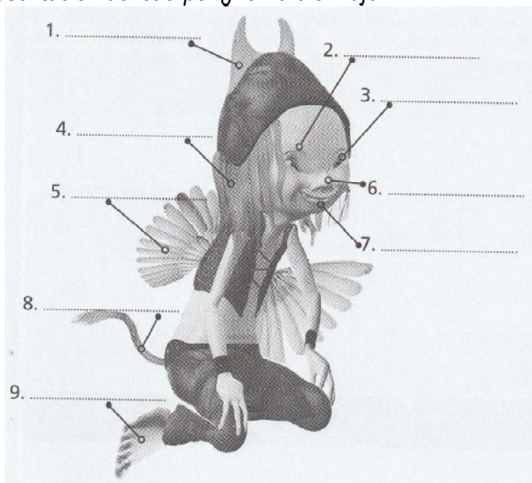
FIGURA 1. *Estereotipos en torno a la ropa.*



Fuente: Marks y Addison, 2014, p. 13; Halliwell, 2014, p. 96.

En cuanto al tema del cuerpo, recurrente en los manuales de 1ºESO, y tan significativo para las personas trans, los textos tienden a representar cuerpos estereotípicamente masculinos y femeninos, focalizando en su fuerza en el caso de ellos y en la belleza en el de ellas. Esto se puede apreciar también en las imágenes ya presentadas. Si se descubre alguna imagen de cuerpos difícilmente clasificables como hombres o mujeres, se produce, invariablemente, en el ámbito de la imaginación y la fantasía, tal como atestigua esta imagen:

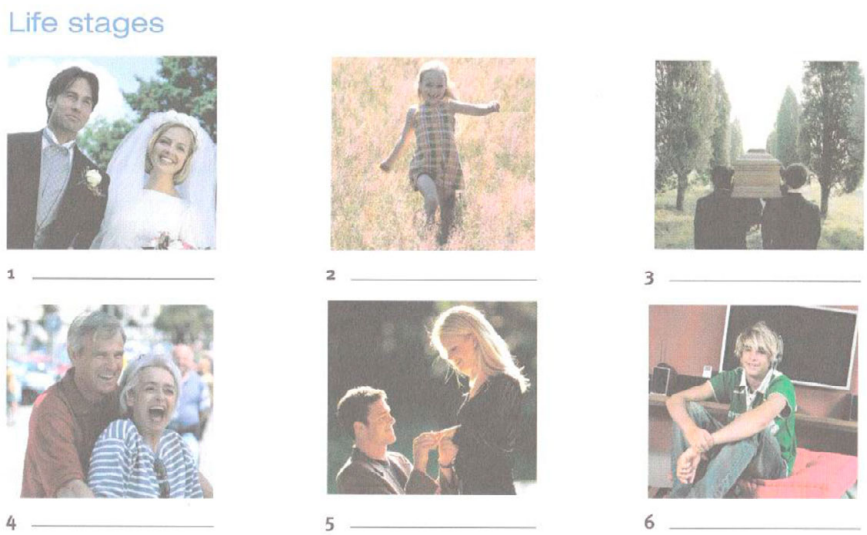
FIGURA 2. *Representación del cuerpo: ¿hombre o mujer?*



Fuente: Addison y Norcott, 2011, p. 4.

Otro tema relevante es el de la sexualidad y la afectividad. Los manuales estudiados representan lo que, en teoría, es el recorrido vital típico las personas, el cual, pasa necesariamente por una relación heterosexual.

FIGURA 3. *Etapas de la vida.*



Fuente: Jackson y Ludlow, 2018, p. 106.

De forma parecida, al presentar las familias siempre lo hacen como la unión de un hombre y una mujer y sus hijos e hijas, habitualmente tras el matrimonio. Cuando los manuales intentan destacar la diversidad de las familias, lo hacen recurriendo a factores como las distintas generaciones, sus viviendas o el número de personas que las componen, pero nunca las relaciones entre personas del mismo sexo o trans.

FIGURA 4. *Diversidad familiar.*



Fuente: Pelteret, 2014, p. 9.

Parece evidente que estos ejemplos, representativos de la totalidad de la muestra, refuerzan el mensaje oculto de la obligatoriedad de la heterosexualidad. Es posible, sin embargo, dar un paso más.

Otra faceta reseñable del contenido visual cisheterosexista de la muestra es la escasa representación de mujeres por sí solas en los casos en que se refleja a parejas famosas. Así, por ejemplo, no es inusual encontrar menciones a binomios como David y Victoria Beckham o Bill y Melinda Gates, por citar algunos. Sin embargo, al analizar las imágenes que ilustran dichas menciones, se descubre que, con frecuencia, solo representan al hombre de la pareja. Contrariamente, no se han

descubierto casos de menciones textuales ilustradas únicamente con la imagen de la mujer.

Resulta destacable también que este fenómeno se produce con independencia de la realidad o ficción de sus personajes, ya que lo mismo ocurre con binomios como el de Mickey y Minnie Mouse o el rey Arturo y la reina Ginebra.

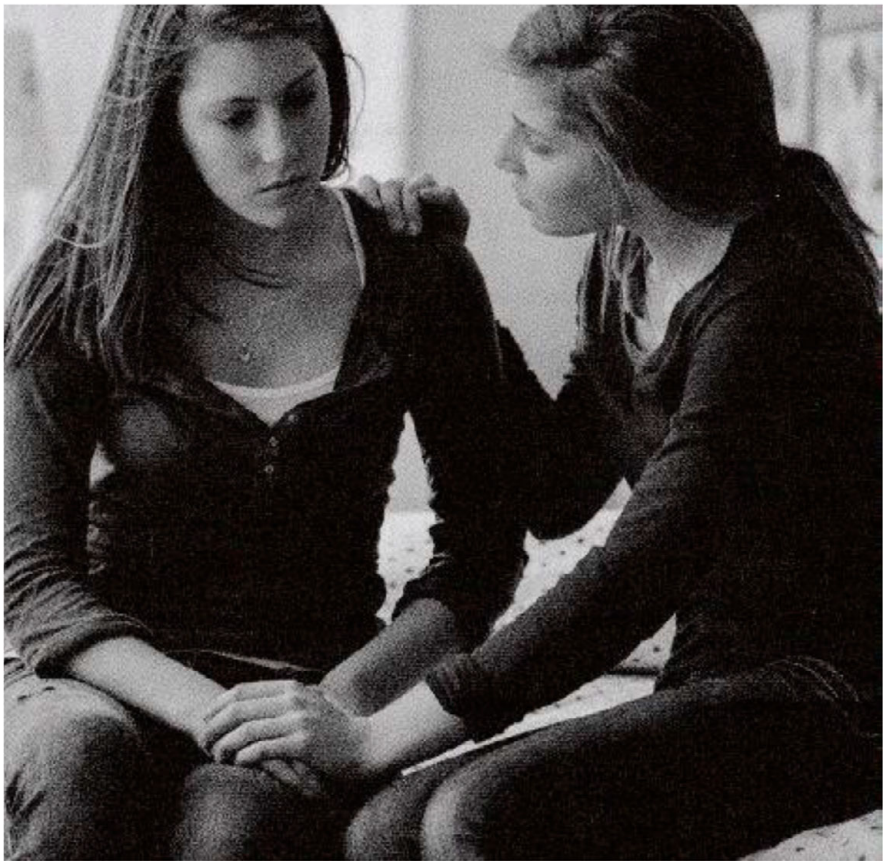
La única excepción que parece alterar esta regla no escrita del cisheterosexismo visual de los libros de texto de ILE es la del poder. Así, por ejemplo, cuando se menciona a la reina Isabel II de Inglaterra y su marido el príncipe Felipe, las ilustraciones son casi exclusivas de la monarca.

Expuestos los resultados concernientes a la representación visual explícitamente *queer*, el segundo objetivo nos refería al potencial de interpretación heterodoxa de ciertas imágenes. Se presentan algunos ejemplos en los siguientes párrafos. Aunque escasos, en realidad, estos ejemplos representan un porcentaje elevado de las imágenes que demostraron dicho potencial, ya que su número en el total de la muestra es reducido.

La primera imagen con potencial representa a dos mujeres jóvenes sentadas muy cerca la una de la otra y con cierto contacto físico:

Este contacto físico entre ellas, a través de sus manos, parece reflejar una situación difícil para la mujer de la izquierda y el apoyo de la de la derecha. Aplicando los criterios de la gramática visual, somos meros espectadores: no se nos invita a participar de este evento, que pertenece a la intimidad de las protagonistas, que se miran la una a la otra pero no al público.

FIGURA 5. *¿Imagen queer? 1*



Fuente: Falla et al., 2017, p. 59.

¿Se trata de la representación de la relación entre dos mujeres lesbianas? La imagen, dado su carácter íntimo y el contacto físico, tiene potencial de interpretación *queer*. Sin embargo, el contexto desmiente dicha interpretación: la imagen ilustra un texto cuyo tema principal es la importancia de apoyar a nuestras amistades en momentos de dificultad.

La siguiente imagen nuevamente presenta a dos mujeres en cercanía física.

FIGURA 6. *¿Imagen queer? 2*



Fuente: Harvey, 2015, p. 23.

Estas dos mujeres tampoco nos miran. Por tanto, no hay invitación a participar de este evento, solo podemos contemplar un momento que es exclusivamente suyo. Hay una evidente cercanía física, hasta el punto de que comparten auriculares y se puede adivinar que sus brazos rodean la una a la otra por la espalda. Además, se puede especular que alguien las ha interrumpido porque ambas miran hacia el mismo lado, como si las hubieran llamado.

¿Qué carácter tiene esta cercanía física y este momento exclusivo entre ellas, interrumpido por una tercera persona? ¿Son solo amigas o hay una relación más íntima? Una vez más, el contexto desmiente la posibilidad de una lectura no heteronormativa de la imagen, ya que ilustra un ejercicio de comprensión oral protagonizado por dos amigas: Paloma y Chloe.

La última imagen, contrariamente a las anteriores, representa a tres personas: un hombre y dos mujeres.

FIGURA 7. *¿Imagen queer? 3*



Fuente: Spencer, 2016, p. 38.

Aunque se perciben unas manos en primer plano y, por tanto, habría una cuarta persona en esta escena, su papel resulta irrelevante al no poder ser interpretado. Aunque hay tres personas, se pueden distinguir dos planos: el de las mujeres y el del hombre, siendo el de ellas el principal y, por tanto, el tema de la imagen. Nuevamente, somos espectadores de una escena que nos es ajena: nadie nos mira, no se nos invita a participar.

Destaca especialmente la mirada intensa y directa entre las dos jóvenes. Aunque el hombre mira a una de ellas, la mujer de la derecha no le devuelve la mirada: él también permanece al margen del momento exclusivo entre ellas dos, intensificado por el casi contacto físico de sus manos, ambas posadas sobre la misma copa.

Teniendo todos estos elementos en cuenta, ¿cómo interpretar esta imagen? ¿Son tres amigos? ¿Ellas son pareja y él es un amigo? ¿Hay una relación poliamorosa entre estas tres personas? ¿Él es la pareja de una de ellas? La imagen ofrece indicios para apoyar cualquiera de estas hipótesis, por lo que será el contexto lo que aclare (o no) la situación real.

El contexto, en este caso, no permite dilucidar una respuesta clara. La imagen ilustra una frase aislada en un ejercicio de gramática que dice así: "*I will be having lunch with my friends at 1 pm tomorrow*" (Spencer, 2016, p. 38). Dado el carácter agenérico del sustantivo *friends* en inglés, sumado a la descontextualización de esta frase, cuyo emisor/a desconocemos, cualquiera de las interpretaciones enunciadas es factible y, por tanto, esta imagen se muestra como la única de toda la muestra con potencial *queer* real.

Acabada la presentación de resultados, resulta evidente la ausencia total de representación *queer* explícita y efectiva, así como los escasos ejemplos de imágenes susceptibles de lecturas no heteronormativas.

5. DISCUSIÓN

Scott Thornbury (1999), refiriéndose a los libros de texto de inglés como lengua extranjera, declaraba que "*gayness is about as omitted as anything can be"* (p. 15). Tal como se ha podido comprobar en este estudio visual de manuales utilizados en las escuelas en los últimos años, su afirmación sigue siendo válida dos décadas más tarde.

El análisis de estos recursos y la denuncia de su efectiva invisibilización de parte de la población en base a su orientación sexual o identidad de género no es nueva en el ámbito anglosajón, con referentes importantes como Thornbury (1999), Gray (2013), Motschenbacher y Stegu (2013), Sunderland (2015), Sunderland y McGlashan (2015), Nemi (2018), Seburn (2018) o Moore (2020), por mencionar solo algunos.

En el ámbito hispanohablante, lógicamente, los materiales didácticos de ILE no han sido objeto de estudio habitual hasta recientemente (López Medina, 2021), predominando la perspectiva de género en campos como las ciencias sociales (Atienza, 2007; Pérez y Gargallo, 2008),

la educación física (Prat y Camacho-Miñano, 2018) o la legislación educativa (J. J. Moreno, 2018).

En palabras de Nelson (1999), "enfocarse en el análisis puede ser más efectivo que hacerlo en la defensa" (p. 377, la traducción es mía). Por ello, conviene trascender la mera denuncia de esta realidad para descubrir sus causas. Con este fin, la taxonomía elaborada por Moore (2020) es de gran utilidad. En ella, clasifica cómo la representación y la no representación interactúan en los libros de texto para reforzar la heteronormatividad.

TABLA 2. *Taxonomía de heteronormatividad en la representación.*

Type of heteronormativity	Level of heteronormativity
Queer inclusion	less heteronormative
Heteronormative mainstreaming	
Heteronormative marginalisation	
Heteronormative erasure	
Explicit heterosexism	more heteronormative

Fuente: Moore, 2020, p. 121.

A lo largo de la muestra, lo que Moore denomina "heterosexismo explícito" no se ha encontrado. Aun así, el borrado heteronormativo (*heteronormative erasure)* se ha mostrado consistentemente eficaz en un total de 32 manuales escolares, como manifestación de un heterosexismo institucional no explícito, pero sí implícito, que prohíbe la representación clara de personas *queer* y que bien puede igualarse a lo que Pichardo et al. (2015) denominan "homofobia institucional".

Lovering y Sierra (1998) postulaban la existencia de un currículum oculto de género en los centros escolares, compuesto por tres ideas principales: androcentrismo, esencialismo y polarización de género. Este estudio a nivel visual, complementario de otros a nivel terminológico y textual (López Medina, 2020), reafirma la necesidad de ampliar este concepto con un cuarto elemento: la heterosexualidad obligatoria (Rich,

1996). Estos cuatro conceptos conforman el cisheterosexismo (López Medina, 2021), cuyos mensajes ocultos en el sistema educativo y sus recursos afectan a la totalidad de las mujeres y a todas aquellas personas que trangreden la cisheteronormatividad.

¿A qué se debe esta exclusión intencionada de parte de la población en los materiales elaborados por las editoriales escolares? Basado en su propia experiencia como autor de este tipo de textos, Ben Goldstein (2015) lo explica desde el temor de las grandes editoriales comerciales: deseosas de consolidar un mercado internacional global, no siempre favorable a las personas *queer*, optan por no representar a esta población en sus productos, transmitiendo así una aparente normalidad cisheterosexual.

De la misma manera que, a nivel personal, se da el contagio del estigma (Generelo y Pichardo, 2006), por el cual quienes se asocian a personas *queer* corren el riesgo de verse sometidas a ataques homofóbicos sin ellas mismas ser *queer*, asimismo las editoriales, aplicando esa misma lógica, prefieren evitar la fama de "editoriales arcoíris" y el riesgo económico que ello puede conllevar.

El currículum oculto es el reflejo de la sociedad que lo transmite (Torres, 1998). Por ello, este temor de las empresas se puede explicar también gracias a la homofobia liberal (Borrillo, 2001) e institucional (Pichardo et al., 2015) que, en el mejor de los casos, recluyen la vivencia *queer* al ámbito de lo privado, fuera de la esfera pública e institucional.

Analizado el borrado (cis)heteronormativo (Moore, 2020) presente en los manuales de ILE, la denuncia y la defensa no deben llevar a un replanteamiento de sus recursos para meramente reclamar un "trozo del currículum" (Alves y Martínez, 2009, p. 88). El ideal debería ser una pedagogía *queer* (Sánchez Sáinz, 2019) que evite el juego de representaciones y silencios que necesariamente implican legitimaciones y deslegitimaciones. Para ello, evidentemente, se hace necesario queerizar los recursos escolares y, entre ellos, los libros de texto (López Medina, 2020).

Si bien este es el ideal, parece evidente que, en la práctica, dista mucho de la realidad actual. Por ello, a la espera de la producción de materiales escolares *queer*, resulta imprescindible la habilidad para "interrogar lo aparentemente ortodoxo desde una perspectiva que reconoce que lo raro se puede encontrar, escondido, en cualquier lado" (McKee, 2009, p. 266). Esta es la definición de las lecturas *queer*, cuya práctica se ejemplificó en el apartado anterior aplicada a imágenes obtenidas de la muestra.

Las lecturas *queer* son posibles gracias a lo que Moore (2020) y Sunderland y McGlashan (2015) denominan "grados de heteronormatividad". La (cis)heteronormatividad descubierta en el estudio no es monolítica, tampoco a nivel visual: presenta resquicios, grietas, "puntos de fuga" en palabras de Mercedes Sánchez (2019), que constituyen ventanas de oportunidad para visualizar mensajes ocultos en la literalidad del texto o en la apariencia de la imagen, pero que son tan reales como la lectura más evidentemente "ortodoxa", a la vez que mucho más liberadores.

¿Qué características debe reunir un texto para ser susceptible de ser leído desde una perspectiva *queer*? López Medina (2020) enumera algunas propiedades, tales como: el cuestionamiento explícito del esencialismo binarista, la representación explícitamente *queer* y de cuerpos no normativos y la inclusión de actividades críticas, entre otras.

Advierte, además, la necesidad de, en todo ello, prestar atención al cómo se representan las realidades *queer*, a fin de evitar caer en el riesgo de la homonormatividad en cualquiera de sus dos sentidos más habituales. En primer lugar, la asimilación de la población *queer* a la mayoría cisheterosexual (Motschenbacher & Stegu, 2013), que implica la representación de estas personas solo en la medida en que llevan una vida parecida a la normativa tradicional.

Otra posible forma de entender la homonormatividad, y que también se debe evitar es el de crear jerarquías entre las personas *queer* (Moreno y Pichardo, 2006), lo que podría derivar, a nivel de representación en recursos educativos, a presentar únicamente a las personas que se

conforman con el estereotipo de lo que significa ser lesbiana, gay, trans o cualquier otro tipo de realidad *queer*.

En base a lo expuesto aquí, se puede precisar también que, a nivel visual, una imagen puede llegar a manifestar potencial de lectura *queer* si representa:

- Situaciones de amistad entre, al menos, dos personas del mismo sexo.
- Situaciones de cercanía física, con especial atención a la mirada entre las personas implicadas.
- Situaciones con pocos personajes protagonistas, que puedan ser consideradas como íntimas y, por tanto, ajenas a la audiencia y al contexto de la propia imagen.

En consonancia con los resultados, también es imprescindible que estas situaciones se den descontextualizadas. Como se pudo comprobar en la presentación de resultados, en casi todos los casos el contexto cisheteronormativo impedía una lectura *queer* alternativa de la imagen.

Otra condición relevante para que estas situaciones tengan potencial *queer* efectivo, es que se trate de representaciones de la realidad personal y social, no de ficción o la vida meramente profesional. La representación de realidades transgresoras de la cisheteronormatividad restringida al ámbito de la fantasía pierde eficacia como mensaje, tal como se pudo apreciar en los resultados, al presentar las ilustraciones de seres imaginarios que no podían ser calificados claramente como hombres o mujeres.

Finalmente, llama la atención que la mayor parte de las imágenes que manifestaron potencial *queer* estaban protagonizadas, principalmente, por mujeres. Una constante en toda la muestra ha sido la más frecuente representación de mujeres en situaciones de mayor intimidad y cercanía, en tanto que los hombres, si son presentados en cercanía física entre sí, suele ser en grupos numerosos.

Eve Kosofsky Sedgewick (1985) sugería un continuo homosocial que delimita las relaciones aceptables entre hombres y las que no lo son,

distanciadas entre sí por el pánico homofóbico por parte de los hombres heterosexuales a relacionarse con los hombres homosexuales. Estos estándares, según la autora, aunque aplicables también a las mujeres, no son tan intensos ni rigurosos.

Ya se mencionó anteriormente que el currículum oculto es el reflejo de la sociedad que lo produce (Torres, 1998). En consecuencia, la evidencia de los resultados refleja que los manuales estudiados transmiten, a modo de currículum oculto, este continuo homosocial y el miedo homofóbico postulados por Sedgwick (1985), hasta el punto de que no es posible descubrir imágenes susceptibles de lecturas *queer* protagonizadas exclusivamente por hombres, y sugiriendo también, por tanto, la distinta aplicación de estos principios en el caso de relaciones entre mujeres. Por ello, es posible descubrir imágenes de ese contacto físico e íntimo entre mujeres en distintas intensidades y formas, en tanto que para los hombres solo cabe la representación de contacto físico en gran grupo, aunque nunca con carácter íntimo y personal.

Un último aspecto a destacar en esta discusión de los resultados es la desproporción entre imágenes con potencial *queer* y aquellas que carecen de él. Tras analizar 32 manuales escolares de ILE, solo una pudo ser leída de manera efectivamente *queer*. Esto contrasta con el número de textos susceptibles de ello que, aunque escasos, son más numerosos (López Medina, 2021).

Por todo esto, se puede concluir el rol primordial que tiene el profesorado en las aulas. En las circunstancias actuales, una de sus funciones principales ha de ser la de desvelar al alumnado las múltiples lecturas posibles a partir de un mismo recurso educativo, ayudándoles de esta manera a expandir sus horizontes. Sin embargo, esta tarea puede resultar inmensa e inasequible si no se refuerza la formación docente para sensibilizar hacia la diversidad afectivo-sexogenérica, (Penna, 2012).

6. CONCLUSIONES

En las últimas páginas se ha expuesto la noción de lecturas *queer* (McKee, 2009) y se ha mostrado de forma práctica cómo se puede aplicar a la interpretación de las imágenes que ilustran los libros de texto de inglés como lengua extranjera.

Evidentemente, no se trata de una tarea sencilla. En primer lugar, porque las ilustraciones susceptibles de ser leídas desde una perspectiva *queer* se han demostrado escasas y deben reunir una serie de características expuestas anteriormente, como su temática y la descontextualización.

En segundo lugar, porque para percibir el potencial *queer* de estos materiales se requiere una formación y una sensibilidad previa que, en el caso del profesorado, no se incluye de forma habitual en sus programas de formación oficiales. En todo caso, esto no hace más que reforzar la necesidad de formar a los futuros docentes en la competencia clave del pensamiento crítico, necesario para que puedan inspirar esta sensibilidad y capacidad de cuestionamiento a sus estudiantes.

En esencia, las lecturas *queer* son la aplicación del pensamiento crítico a los materiales escolares de los que disponemos actualmente: el descubrimiento de interpretaciones reales y posibles que, aunque escondidas, no traicionan el espíritu del texto o de la imagen, sino que visibilizan aquello que está escondido y que no debería estarlo porque se trata de personas. En esencia, se trata de una estrategia didáctica para trascender la aparente norma cisheterosexista y descubrir la realidad de la igualdad y la diversidad.

Lógicamente, es un recurso transitorio, a la espera de que el ideal de las pedagogías, escuelas y materiales *queer* sean reales y no una mera quimera. La realidad actual es la injusticia del "borrado cisheteronormativo" (Moore, 2020) o invisibilización de personas por su identidad de género o su orientación sexual, tal como se ha podido comprobar en este estudio. Aunque la interpretación "rarita" (como a veces se traduce *queer*) o heterodoxa no da respuesta a esta situación injusta, sí constituye una ventana de oportunidad, un "punto de fuga" (Sánchez Sáinz,

2019) para construir a partir de las "grietas" del sistema, recurriendo al pensamiento crítico y liberador.

Aunque no sean sencillas, las lecturas *queer* son aplicables a los materiales didácticos comerciales predominantes en los centros escolares en la actualidad. Existen también iniciativas fuera del sistema comercial general que pretenden solventar los problemas de la lógica del beneficio económico basado en un mercado global y producen recursos más inclusivos y justos (Goldstein, 2015). Son, lamentablemente, desconocidos en su gran mayoría[189].

La asignatura de Lengua Extranjera, de la cual la modalidad de lengua inglesa es mayoritaria en España actualmente, tiene un gran potencial para contribuir a la inclusión. En efecto, junto con lengua y matemáticas, acompaña al alumnado en todo su recorrido por el sistema educativo formal obligatorio y, en consecuencia, los mensajes que transmite no deben ser despreciados.

La historia de los libros de texto de inglés como lengua extranjera sirve de testimonio de su evolución hacia materiales cada vez más centrados en las competencias comunicativas. Paralelamente, su representación de realidades, entre otras, cada vez más variadas cultural, religiosa, geográfica o étnicamente ha ido creciendo con los años, en un afán por representar la diversidad de los contextos angloparlantes, no exclusivamente anglosajones.

Llegará el día en que los recursos comerciales sean inclusivos y justos también para la diversidad sexo-genérica, al estilo de las iniciativas provenientes de fuera del sistema ya aludidas. Hasta entonces, las lecturas *queer*, tanto de textos como de imágenes, constituyen una herramienta fundamental para cualquier docente, ya que se pueden aplicar a multitud de realidades, no solo al género y la sexualidad: también la etnia, la riqueza, la clase, la religión o cualquier otra faceta humana con potencial para fragmentar y jerarquizar a las personas.

[189] A modo de ejemplo de este tipo de publicaciones, se puede consultar https://raiseupforelt.com/

En resumen, los recursos de ILE ofrecen un potencial increíble para quien quiera contribuir no solo a la competencia lingüística de sus estudiantes sino también a su formación en las competencias del siglo XXI, que pasan necesariamente por aprender a conocer y hacer pero, sobre todo, por aprender a ser y vivir con (Delors, 1996). Además, parece evidente que no se puede aprender a vivir con quien, según la escuela, no existe…

7. REFERENCIAS

Addison, C., & Norcott, R. (2011). *Advanced Real English 1. Workbook*. Burlington Books.

Alves, M., & Martínez, J. (2009). El Currículo: presencias e ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, *389*, 84–88.

Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, *1*(4), 543–574.

Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Bellaterra.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. In UNESCO (Ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp. 91–103). Santillana.

Falla, T., Davies, P. A., Kelly, P., Wenholt, H., & Wheeldon, S. (2017). *Solutions. Upper Intermediate. Workbook* (3rd editio). Oxford University Press.

Generelo, J., & Pichardo, J. I. (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. COGAM.

Goldstein, B. (2015). LGBT Invisibility in Language Learning Materials. *Language Issues: The ESOL Journal*, *26*(2), 35–40.

Gray, J. (2013). LGBT Invisibility and Heteronormativity in ELT Materials. In J. Gray (Ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 40–63). Palgrave Macmillan. https://doi.org/https://doi.org/10.1057/9781137384263_3

Halliwell, H. (2014). *Mosaic 1. Workbook*. Oxford University Press.

Harvey, A. (2015). *Beyond B2. Workbook*. MacMillan Education.

Jackson, S., & Ludlow, K. (2018). *New Pulse 3. Workbook*. MacMillan Education.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*.

López Medina, E. F. (2020). *LIBROS Y ARMARIOS: LA DIVERSIDAD SILENCIADA. Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo*. Universidad Complutense de Madrid.

López Medina, E. F. (2021). Understanding Hidden Gender Curriculum in EFL Textbooks as Cisheterosexism. In T. Sola Martínez, S. Alonso García, M. G. Fernández Almenara, & J. C. de la Cruz Campos (Eds.), *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 629–641). Dykinson.

Marks, L., & Addison, C. (2014). *English in Use 1. Workbook*. Burlington Books.

McKee, R. (2009). Teoría Queer. In *Diccionario de estudios culturales lationamericanos* (pp. 264–268). Siglo XXI.

Moreno, Á., & Pichardo, J. I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, *01*(01), 143–156. https://doi.org/10.11156/aibr.010110

Moreno, J. J. (2018). *Análisis (crítico) del discurso legislativo en materia de educación en el estado español desde una perspectiva queer*. Universidad de Alicante.

Motschenbacher, H., & Stegu, M. (2013). Queer Linguistic approaches to discourse. *Discourse and Society*, *24*(5), 519–535. https://doi.org/10.1177/0957926513486069

Nemi, J. (2018). Queer pedagogy : Approaches to inclusive teaching. *Policy Features in Education*, *0*(0), 1–16. https://doi.org/10.1177/1478210317751273

Pelteret, C. (2014). *Mosaic 1. Student's Book*. Oxford University Press.

Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad sexual.*

Pérez, C., & Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *IV Lectura y Género: Leyendo La Invisibilidad*, 627–636.

Pichardo, J. I., de Stéfano Barbero, M., Faure, J., Sáenz, M., & Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

Prat, M., & Camacho-Miñano, M. J. (2018). La voz del futuro profesorado de Educación Primaria sobre sus experiencias previas en Educación Física: de los contextos de participación a los de exclusión. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *22*(3), 433–452. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8010

Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: Estudis de La Diferència Sexual*, *10*, 15–48.

Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.

Sedgwick, E. K. (1985). *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*. Columbia University Press.

Spencer, D. (2016). *Gateway A2. Students Book* (Second Edi). MacMillan Education.

Sunderland, J. (2015). Gender (Representation) in Foreign Language Textbooks. Avoiding Pitfalls and Moving On. In S. Mills & A. S. Mustapha (Eds.), *Gender Representation in Learning Materials* (pp. 19–34). Routledge.

Sunderland, J., & McGlashan, M. (2015). Heteronormativity in EFL textbooks and in two genres of children ' s literature (Harry Potter and same-sex parent family picturebooks). *Language Issues: The ESOL Journal*, *26*(2), 17–26.

Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Morata.

LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL Y DEL FRANCÉS COMO LENGUAS EXTRANJERAS

ADAMANTÍA ZERVA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La lengua es parte de la cultura de las personas que la emplean para comunicarse de forma que los principios que rigen la comunicación no atañen solo a aspectos de índole lingüística sino sociocultural. Se ve necesario, pues, que la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera aborde temas relacionados tanto con la estructura y la función de la lengua así como con la sociedad y la cultura meta.

El término "adquisición" de una lengua extranjera es utilizado frecuentemente en contraposición al de aprendizaje. Krashen (1983) estableció la distinción entre los dos términos considerando como *adquisición* los conocimientos que se asientan de forma casi inconsciente (parecido al proceso de la lengua materna) mientras que el *aprendizaje* designa el proceso consciente de recuperar este conocimiento. No obstante, Haidl (1993, p. 369) apunta que actualmente esta distinción se ha superado dado que se considera que las facultades conscientes están unidas a las inconscientes de manera que difícilmente se pueden separar. Por este motivo, en el presente trabajo, emplearemos los términos *adquisición* y *aprendizaje* indistintamente para designar el proceso consciente e inconsciente de alcanzar la competencia comunicativa en una lengua no materna.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El propósito del presente estudio es abordar la adquisición de la competencia pragmática en la enseñanza/aprendizaje del español y del francés como lenguas extranjeras. La función pragmática de la lengua desempeña un papel muy importante en la interacción social y está muy relacionada con el tipo de la situación comunicativa. Partimos de la hipótesis de que la conversación se rige por unos principios y mediante la negociación del significado entre los interlocutores se consigue la construcción del mensaje. Existen diferencias entre los rituales conversacionales en la lengua española y francesa que un hablante no nativo debe de conocer para poder proyectar exitosamente su identidad social en la lengua meta y evitar ser mal interpretado.

En primer lugar, estudiaremos el significado de la lengua y sus conceptos en el español y en francés como lenguas extranjeras. A continuación, analizaremos la función pragmática de la lengua y los parámetros que desempeñan un papel importante en la interacción social y son importantes para la adquisición de la competencia pragmática.

3. LA LENGUA Y SU SIGNIFICADO EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA

En la didáctica de lenguas extranjeras, se establecen los contenidos y las competencias que se deben enseñar para que el aprendiz sea capaz de expresarse e interactuar con otros hablantes. Según el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2014), la lengua es "un sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura". Se puede afirmar que se trata de una definición descriptiva y general de la lengua como sistema. Sin embargo, nos gustaría señalar que hay varios autores que hacen referencia a la relación entre la lengua y la identidad social de una persona. García de la Concha (2010), presidente de la RAE, definió así la lengua:

> "Es un instrumento de expresión, de configuración de la propia persona, es el molde que nos hace. Nosotros hacemos la lengua, pero la lengua nos hace. Recibimos la lengua y la podemos ir enriqueciendo, pero al

> mismo tiempo la lengua nos tiene. Tenemos la lengua y la lengua nos tiene. Hacemos la lengua y la lengua nos hace a nosotros".

Esta definición refleja de manera resumida el papel que desempeña la lengua en la identidad social de una persona. Cuando se aprende en una lengua extranjera, es importante que el aprendiz adquiera los recursos sociolingüísticos y pragmáticos que le permitirán proyectar su personalidad y su identidad social en la lengua y cultura meta. Es un hecho innegable que en el proceso de enseñanza se suele prestar mucha atención al significado que tienen las palabras y las normas que rigen su estructura (la semántica y la sintaxis). Sin embargo, es cierto que se puede comunicar desconociendo la gramática de una lengua y eso hace que el significado de las palabras tenga una importancia primordial en el aprendizaje de una lengua.

Asimismo, no hay que olvidar que toda lengua es un acto de comunicación, donde existen unos participantes, una situación y unas funciones. Saussure (2009, pp. 40-41) señalaba que:

> "La lengua es un producto social. Cada individuo tiene en sí ese producto social que es la lengua. Lengua es el tesoro depositado tomando lo que está virtualmente en nuestro celebro, en el celebro de un conjunto de individuos en una misma comunidad, complejo en la masa, más o menos completo en cada individuo. Es la parte social del lenguaje, exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla[...]. Mientras que el lenguaje es heterogéneo, la lengua así delimitada es de naturaleza homogénea: es un sistema de signos en el que sólo es esencial la unión del sentido y de la imagen acústica, y en que las dos partes de los signos son igualmente psíquicas".

Beltrán (1991, p. 42) corrobora esta afirmación y apunta: "Tanto lengua como habla son radicalmente fenómenos sociales: ninguno de ellos es *individual* y ninguno de ellos encuentra su ámbito propio o exclusivo de estudio en la psicología". Mills (1973, pp. 339-340) corrobora esta idea señalando que el lenguaje expresa conceptos que se crean y son admitidos por una colectividad. La reflexión individual se basa en la lógica convencional que es fijada por los miembros de una sociedad. Asimismo, añade Mills (1973, pp. 339-340):

> "De un concepto del lenguaje como *expresión de ideas antecedentes*, los psicólogos han gravitado hacia una concepción funcional del

> lenguaje como mediador de la conducta humana. Desde el caso aislado de la gramática y la filología, los etnólogos se han movido al marco social y de conducta de los materiales lingüísticos. Con la coherencia adicional de su convergencia, estos dos movimientos proceden hacia la noción de que los significados de los símbolos son definidos y redefinidos mediante acciones socialmente coordinadas. La función de las palabras es la mediación de la conducta social y sus significados son dependientes de esta función social y de la conducta. Los cambios semánticos son subrogados y focos de conflictos culturales y de la conducta de grupo. Por ser funciones del lenguaje en la organización y control de los moldes de conducta, estos moldes son determinantes de los significados en un lenguaje".

Cuando un hablante se expresa en una lengua extranjera suele seguir las mismas estructuras y fórmulas que existen en su lengua materna como si realizase una traducción simultánea de los enunciados. Se requiere mucho esfuerzo y mucho tiempo para que el aprendiz sea capaz de prescindir de este proceso y que su interlengua esté menos influenciada por su lengua materna.

Como constata Romaine (1996, p. 46):

> "De los ejemplos expuestos podemos concluir que ninguna lengua puede ostentar el privilegio de ver el mundo "como es en realidad". El mundo no es como es, sino como lo hacemos nosotros a través del lenguaje. Las lenguas gramaticalizan los dominios de experiencia más importantes para la cultura a la que sirven, de modo que los conceptos gramaticalizados pueden considerarse fundamentales, mientras los conceptos sólo asociados con palabras (o *ítems léxicos* como a veces se dice) lo son menos".

A lo largo del proceso de adquisición de una lengua extranjera, es necesario correlacionar el aprendizaje que tiene lugar en un curso de lengua (universidad, academia, clases particulares) y lo que se aprende cuando un individuo está en contacto con la realidad sociolingüística de una comunidad de habla. Garrido (1994, p. 16) constata:

> "Hablar del discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en

> interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural)".

En la clase de lengua extranjera, los aprendices pueden recurrir a su lengua materna, con todos los inconvenientes y las ventajas que eso implica, para pedir aclaraciones o compensar aquellos significados que desconocen. En la vida real, difícilmente puede ocurrir una situación similar, un hecho que obliga al hablante no nativo activar otro tipo de estrategias de comunicación para suplir la falta de conocimiento. En el presente estudio, nos hemos ceñido a la función comunicativa de la lengua como medio que permite el entendimiento entre las personas. Por lo tanto, se podría pensar que el significado de las palabras (la semántica) y el mensaje que se transmite mediante ellas (desde una perspectiva pragmática) prevalecen.

Loureda (2007, p. 39) destaca la importancia de estudiar "la multiplicidad de relaciones existentes entre un signo, una secuencia de signos o incluso un texto completo, por una parte, y los conocimientos y experiencias de los que disponen los usuarios de los signos para los posibles objetos de la designación, por otra". De esta interrelación entre los signos y el contexto surge el significado. García Santos (1983, p. 109-110) resume este proceso de la siguiente manera:

> "A modo de resumen, pues, de lo dicho hasta el momento podemos concluir que nuestra respuesta al problema del significado se concreta en lo siguiente: hemos de partir de la necesidad de distinguir entre significado, que corresponde al estar constituido, y sentido, que aparece allí donde podía aparecer, es decir, en la unidad del sentido o frase. Para establecer el significado de una unidad hay que partir del hecho de que esa unidad, en cuanto tal, comporta un contenido semántico (es un *concepto* que hace referencia a una realidad cualquiera) en el que intervienen tres elementos: la relación selectiva, que delimita el contenido de una unidad frente al de otras unidades próximas; la relación lineal, que nos obliga a tomar en consideración la distribución o posibilidades combinatorias de cada unidad de significado, y por último, el hablante *con todo lo que ello supone"*.

Como se puede observar, según García Santos (1983), el significado de una unidad de la lengua equivale a un concepto y el hablante no nativo

debe encontrar el equivalente de cada concepto de su lengua en la lengua meta.

4. LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LA LENGUA ESPAÑOLA Y FRANCESA COMO LE

En el presente apartado, abordaremos la función pragmática de la lengua que está estrechamente ligada al significado que adquieren las palabras en el contexto comunicativo en el que se produce una interacción. En primer lugar, nos gustaría hacer una aproximación a la dimensión pragmática de la lengua y especificar todos aquellos aspectos que abarca, siendo conscientes de la complejidad que caracteriza este término. Sobre la necesidad de determinar este concepto se manifiesta Mey (2001, p. 7) aludiendo a lo siguiente:

> "But why do we need clear, sharply demarcated boundaries at all, when pragmatics is in constant development, so that boundary mar-kers, once placed, will have to be moved all the time? Maybe a "pragmatic¨ definition of pragmatics could be found that avoids both the Scylla and Charybdis of the above alternative?".

La pragmática según el DEL (RAE, en línea) deriva del lat. *pragmatĭcus,* y este del gr. πραγματικός y es la "disciplina que estudia el lenguaje en su relación con los hablantes, así como los enunciados que estos profieren y las diversas circunstancias que concurren en la comunicación". La palabra en gr. πραγματικός deriva del sustantivo gr. πράγμα que significa *objeto*, *cosa*. Sin embargo, su concepto transciende los límites de la sustancia y va más allá, hacia una entidad ontológica. Se puede hacer referencia a un objeto pero también, en el sentido más amplio de la palabra, a una situación, una realidad. No es un hecho fortuito que de la misma raíz deriva en griego el vocablo realidad < gr. πραγματικότητα y real<gr. πραγματικός. En la lengua griega la pragmática refleja las condiciones reales en que se produce la interacción verbal. En el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris et ál. 2008, p. 421) se menciona lo siguiente:

> "La pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los

> que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo".

Con respecto a la pluralidad de significados en español, existe la Real Academia Española que, junto a las respectivas academias de la Lengua del mundo hispano, tratan estas cuestiones y establecen unas normas. Con respecto a la lengua francesa, la responsabilidad para establecer las pautas de su uso corresponde a la Académie Française. No obstante, nos gustaría hacer hincapié en una diferencia importante entre las dos lenguas: la lengua española tiene un carácter policéntrico, un factor que dificulta la correcta interpretación del significado pragmático. Sin embargo, la lengua francesa es muy homogénea y se observan muy pocas diferencias a nivel pragmático.

Octavio Paz (1997) en su discurso de inauguración del Congreso de La Lengua Española en Zacatecas señaló:

> "El lenguaje está abierto al universo y es uno de sus productos prodigiosos, pero igualmente por sí mismo es un universo. Si queremos pensar, vislumbrar siquiera el universo, tenemos que hacerlo a través del lenguaje, en nuestro caso, a través del español. La palabra es nuestra morada, en ella nacimos y en ella moriremos; ella nos reúne y nos da conciencia de lo que somos y de nuestra historia; acorta las distancias que nos separan y atenúa las diferencias que nos oponen. Nos junta pero no nos aísla, sus muros son transparentes y a través de esas paredes diáfanas vemos al mundo y conocemos a los hombres que hablan en otras lenguas. A veces logramos entendernos con ellos y así nos enriquecemos espiritualmente. Nos reconocemos, incluso, en lo que nos separa del resto de los hombres. Estas diferencias nos muestran la increíble diversidad de la especie humana y simultáneamente su unidad esencial. Descubrimos así una verdad simple y doble: primero, somos una comunidad de pueblos que habla la misma lengua y segundo, hablarla es una manera, entre otras, de ser hombre. La lengua es un signo, el signo mayor de nuestra condición humana".

Cabe destacar que la diversidad y la polisemia es un componente inseparable del lenguaje humano. La expansión del español y del francés se debió a la sucesión de acontecimientos de diversa índole que difundieron la lengua y cultura a otros continentes. Está claro que han pasado muchos siglos y la sociedad ha cambiado. No obstante, la lengua ha

mantenido su estructura principal que hace posible la comunicación entre todos los hispanohablantes y los francófonos del mundo. En el presente estudio no podemos indagar en las cuestiones de diversa índole que explican esta realidad. Sin embargo, nos parece relevante abordar algunas perspectivas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de las dos lenguas. Asimismo, nos gustaría señalar que es importante conocer la cultura de la comunidad de habla para entender mejor la función pragmática de los significados de la lengua. Según el MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 14), estos son los aspectos necesarios para adquirir la competencia pragmática:

> "Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades".

En nuestra investigación, hemos considerado necesario adoptar una metodología que es el resultado de teorías y métodos de análisis de distinta índole. Hemos de señalar que nuestro enfoque se basa en el Análisis Contrastivo (AC). Hemos analizado desde una perspectiva morfosintáctica y pragmática los distintos tipos usados en español y en francés para despedirse haciendo hincapié en las funciones que son más problemáticas. Desde esta perspectiva, el análisis de errores (AE) ha sido importante puesto que nos ha permitido seguir el desarrollo del proceso de aprendizaje de los aprendices hispanófonos y francófonos y detectar el nivel de adquisición de dichos contenidos. No obstante, cabe señalar que no nos hemos basado exclusivamente en dicha teoría porque consideramos que un error funciona como indicio, pero no consiste en un factor decisivo. Frecuentemente, la ausencia de errores se acompaña de un conocimiento insuficiente de algún aspecto que lleva a evitar su uso.

De modo que el aprendiz desarrolla las estrategias que le permiten sustituir los elementos más problemáticos con otros más simples cuya estructura y función domina mejor. En este punto, nos gustaría destacar

que hemos considerado que la función pragmática en un contexto situacional es fundamental para que se adquiera la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Por otro lado, hemos de estudiar los criterios que se siguen cuando el español o el francés se aprenden o se hablan como lengua extranjera. Los factores que intervienen son fruto de la actitud del profesor y del alumno (factores intrínsecos). Asimismo, depende del contexto en que se aprende y de los objetivos del aprendizaje (factores extrínsecos).

Es muy importante definir en el comienzo del proceso de adquisición las necesidades específicas de cada el alumno. En este sentido, la lengua estándar y el prestigio que la acompaña desempeñan un papel importante. A nuestro modo de ver, la modalidad que enseñamos está íntimamente relacionada con los objetivos del alumno. Si su intención es viajar o estudiar en España o en Francia, debemos como docentes incluir los aspectos diferenciadores de la lengua hablada en aquella comunidad. En cualquier caso, es fundamental que el alumno sea conocedor de la norma en el mundo hispano o francófono que disfruta de la aceptación de los hablantes y tiene prestigio. Según nuestra opinión, esta norma es la lengua culta de cualquier modalidad.

Sin embargo, es cierto que no se puede enseñar todo. En un principio, no consideramos oportuno intentar desplegar todo un abanico de posibilidades de hablar español o francés, ya que probablemente causarán confusión al aprendiz. Quizá sea mejor una aproximación a las nociones más importantes y, en el momento en que disponga de un buen conocimiento de la lengua (nivel C1-C2), se le proporcione más información sobre fenómenos lingüísticos que existan en otras modalidades de habla.

A este reto, hemos de añadir un factor más que dificulta el proceso de aprendizaje: se espera que el aprendiz desarrolle la competencia oral y escrita a la vez. Se trata de una controversia dado que un niño pequeño aprende a hablar su lengua materna y, es a partir de los cinco años cuando empieza a escribir, en el momento en que ya domina gran parte de las estructuras lingüísticas y dispone de un amplio vocabulario. Por consiguiente, es un hecho que la lengua materna se aprende, en primer

lugar, de forma oral. A continuación, el niño aprende a leer y a escribir cuando ya es capaz de hablar e interactuar con los demás miembros de la sociedad. Garrido (1994, p. 183) describe de la siguiente manera este proceso:

> "Hay algo básico que se aprende en otro sentido: de niños aprendemos a hablar, sea cual sea la lengua que nos hablen. En realidad, realizamos así el proceso de maduración característico de la especie. Eso no se aprende: se madura. Pero todo lo demás en la lengua se aprende. Todo o casi todo se aprende, todo o casi todo se puede aprender en el arte de la palabra. Este principio no es de tan fácil aplicación como aparenta, ni podemos ser tan optimistas como nos gustaría. Hay diferentes grados en la capacidad comunicativa, como todos sabemos por propia experiencia, y precisamente en la medida en que la comunicación se convierte en oficio deja de estar garantizada por nuestra naturaleza. Cantamos o andamos, y nos suele bastar, pero si queremos dedicarnos profesionalmente a ello hace falta saber. Ya hemos visto cómo lo natural de los seres humanos, hablar, se convierte en actividad que requiere aprendizaje y dominio, escribir: pero el mismo hablar pasa a ser también un oficio con su técnica, un arte con sus reglas. El hecho es que muchos no aprenden no tanto los secretos como las reglas del oficio o del juego comunicativo".

No obstante, Calsamiglia y Tusón (2008, p. 32) manifiestan su desacuerdo con este supuesto *origen natural* de la lengua oral. Pues, los mencionados autores admiten que la lengua oral preexiste ontogenéticamente pero este hecho no la convierte en un proceso meramente biológico. Asimismo, destacan que en el desarrollo de la competencia oral desempeña un papel importante la diversidad intracultural así como intercultural que rodean a cada individuo (Calsamiglia y Tusón, 2008. pp. 32-33). Por otra parte, Geertz (1973, p. 67) apunta que existe una interdependencia entre el desarrollo biológico y cultural: "the point is that the innate, generic constitution of modern man (what used, in a simpler day, to be called *human nature* now appears to be both a cultural and a biological product". Es una realidad que se puede comprobar si examinamos la educación puesto que para incentivar el desarrollo lingüístico de los niños es necesario hablarles. En caso de que este *input* sea insuficiente, el resultado no será lo esperado. Como consecuencia, se puede afirmar que la competencia comunicativa a nivel oral se adquiere y depende de la enseñanza que recibe cada persona y del *input* al que está

expuesto. No todas las personas disponen de la misma competencia oral.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, nos gustaría apuntar que los aprendices de una lengua extranjera encuentran más dificultades en la comprensión de la función pragmática de la lengua en los intercambios lingüísticos a nivel oral que a nivel escrito. Desde esta perspectiva, se puede entender que el enfoque actual de la enseñanza de lenguas extranjeras atribuya un papel primordial al desarrollo de la competencia oral. Esta preocupación latente por la lengua oral ha surgido después de una larga tradición educativa donde primaba el discurso escrito. Como apunta Sánchez (2009, pp. 33-34), los métodos de enseñanza tradicionales solían ceñirse a la lengua escrita y la enseñanza se realizaba mediante los textos literarios y la traducción.

Sin embargo, la aplicación de una buena metodología didáctica no es suficiente para que los aprendices adquieran una buena competencia pragmática en la lengua meta. En nuestra opinión, es muy importante el papel del docente en la clase de español o de francés como LE. Es necesario que el profesor haya reflexionado sobre las diferencias entre la lengua materna de los aprendices y la lengua meta porque los alumnos, a menudo, consideran que su forma de interpretar los enunciados es la única según los principios de su lengua materna. A través de ejemplos dentro del ámbito de la pragmalingüística y del análisis de las diferentes estrategias comunicativas empleadas en la interacción oral, los hablantes no nativos serán capaces de interactuar adecuadamente en español o francés como lengua extranjera.

6. REFERENCIAS

Beltrán, M. (1991). *Sociedad y lenguaje: una lectura sociológica de Saussure y Chomsky*. Fundación Banco Exterior.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2008). Las cosas del decir. Ariel.

García de la Concha, V. (2010). Entrevista, *El País, 01-03-2010*. http://www.elpais.com/edigitales/entrevista.html?id=6357

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. http://cvc.cervantes. es/obref/marco

García Santos, J. F. (1983). *Lenguaje y estructura*. Universidad de Salamanca.

Garrido Medina, J. (1994). *Idioma e información: la lengua española de la comunicación.* Síntesis.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.

Haidl Dietlmeier, A. (1993). La teoría de la relevancia y los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros*, Pragmalingüística*, 367-398.

Krashen, S. D. (1983). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Pergamon institute of English.

Loureda Llamas, Ó (2007). Presentación del editor. En E. Coseriu, *Lingüística de texto* (pp. 19-74). Arco Libros.

Martín Peris, E. et ál. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Mills, C. W. (1973[1964]). *Poder, política, pueblo*. Edición preparada por Irving L. Horowitz. Fondo de Cultura Económica, primera reimpresión.

Paz, O. (1997). Nuestra lengua, *Actas del I Congreso Internacional de la Lengua Española, 7-11 de abril de 1997 (Zacatecas).* http://congresosdelalengua/zacatecas/inauguración/default.htm

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. https://dle.rae.es

Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística*. Ariel.

Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos años: métodos y enfoques.* SGEL.

FOSTERING LITERACY SKILLS BY WORKING ON PHONICS TO IMPROVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND LINGUISTIC ATTITUDES

ISABEL NÚÑEZ-VÁZQUEZ
Universidad de Cádiz
RAFAEL CRISMÁN-PÉREZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCTION

Reading and Writing are the last linguistic skills in the sequence of acquisition a language (Krashen, 1985). However, teachers must work these skills in an integrated way, because oral and written skills are not separated processes (Smith, 1983). Oral and written skills involve cognitive demanding activities which imply the interaction among pupils in order to get a communicative purpose (Hymes, 1972). The main characteristics of written language are associated with written language layous which tends to be more formal than spoken language. In written language, it is very important clarity because participants are not usually present in a written interaction. Also, some writing displays several unique features such as punctuation, capitalization, space, organization...which oral language does not have in that way. Nowadays, Oral and Written skills are different systems of communication with their own characteristics and usages; however they are worked in an integrated way, because communication process is global (Smith, 1983). Reading is a visual and written skill and the third according to the order of acquisition of a language (Krashen, 1983).

This consists in performing graphemes and words in an oral way by accessing reading fluency and comprehension. There are two routes to read with fluency: (1) direct-retrieval (2) and indirect-retrieval. The first one allows accessing meaning in a global and quick way due to the

comparison established with the orthographic lexicon that the individual has because it is a familiar word. However, the second one requires an analytic cognitive process where the word is segmenting into graphemes in order to decode the word progressively. This is a usual process when reading unknown words. The approximation, maturing and improvement of the reading-writing process may cover three different approaches:

(1) Whole-word or look-and-say approach which is based on the principle of recognizing individual words as wholes. Students access direct-retrieval via to get meaning.

(2) Treatment of subskills. According to Harmer (1983), the necessary skills to develop reading processing are the following:

1. Predictive skills: it is related to learner's previous knowledge. Some resources to develop them are pictures, story boards, posters which allow students to get a previous idea about the reading.

2. Deducing meaning from context: the contextualization of a foreign language is essential to get meaning using contextual clues to get a prior general meaning.

3. Getting the general picture/the gist. This means Skimming process.

4. Extracting specific information. This means Scanning process.

5. Inferring opinions and attitudes. In Primary Education, likes and dislikes and the appreciation of specific values related to Social and Civic Competence are put into practice (for example respect towards animals).

6. Recognising functions and some discourse patterns and markers. In Primary Education, teachers can work Reading with a varied set of discourse patterns (stories, descriptions and dialogues) for example through different layouts such as postcards, SMS, mails and comics. At the same time, they are made of different types of sentences (affirmative, negative, interrogative sentences and interjections).

(3) Finally, we remark on phonics methods which are related to matching letters and sounds. Here, the phonemic awareness is essential to

decode graphemes with proficiency to access reading comprehension. Phonemic Awareness is so relevant, so it was more correlated with reading comprehension than Syllable Awareness in some studies (Dowon Choi, et. al, 2016). A phonic approach of reading demands the letter knowledge as well as the development of phonological awareness. However, reading comprehension involves more cognitive factors. In order to boost the association of alphabet and sounds it is necessary to establish a connection by integrating sounds into words; to use visual and auditory material that prompt the matching of letters with sounds; and the development of phonic games to prompt learning in a meaningful way.

All these reading-writing methods are usually approached from Communicative Language Teaching (Núñez-Vázquez & Crismán-Pérez, 2021). CLT means students' immersion in L2 (foreign language) in context (Dolle & Willems, 1984) by planning communicative activities based on interaction and social learning experiences to develop communicative competence (Bandura, 1986; Natsir & Sanjaya, 2014).

Students of elementary education try to read aloud English language according to the way in which they write with some difficulties such as the pronunciation of vowels and consonants, digraphs (two letters which perform one sound) or dipthongs. Thus, reading fluency directly influenced on pronunciation patterns. Learning pronunciation of L2 (foreign language) has two phases: learning to discriminate segmental and suprasegmental features such as consonants, vowels, intonation, rhythm and stress; and next learning to produce those sounds, stress, rhythm and intonation with general intelligibility.Then, all reading programs should contain a phonics component and students who learn phonics early do better in reading than those who do not. This understanding is essential to not only read well, but to bridge the gap between reading and writing. Phonics methods are very valuable to learn pronunciation previously on Reading. Early stages of learning a foreign language such as elementary education should work on Reading through a phonics method. The main aim of this methods is the grapheme/word recognition, word comprehension and finally segmenting and blending. However, we must remark on the need of phonemic

awareness to improve phonics. The main difference between them is that phonemic awareness focuses only on the sounds of a word while phonics focuses on the relationship of sounds and letters.

Therefore, the way in which a teacher can plan learning of reading fluency especially covers phonics exercises according to students' needs. The types of phonics methods cover different aspects of learning needs and styles such as synthetic phonics which teaches the sounds of the alphabet instead of just graphemes and makes progress towards blends and words; analytic phonics, where analytic thinking of language is boosted by the letter-sound relationships in words and focuses on learning the onset such as the phoneme b as in bear; analogy-based phonics has as goal the use of parts of word families to decode words they have not known before. For example, the student use the end of home to know a similar word noun as dome; embedded phonics consists of instruction regarding letter-sound relationships; and onset-rhyme phonics instruction stimulates to sound out the word by rhyming creating new words while the student play with language, then metalinguistic awareness is actively promoted. Next, a set of exercises to work on phonemic awareness was stated by Defior in 1996. This paper is based on his taxonomy to create a more current and global phonics method which review all the aforemention aspects and satisfy a variety of learning styles working in synthetic, analytic, analogical, embedded and rhyming way.

TABLA 1. *Set of phonics exercises*

Typology of exercises	Examples
1.- Acoustic lenght	What is the longer word?
2.- Identification of words	How words are there in …?
3.- Recognition of units	Can you listen to (phoneme) in (word example?
4.- Rhymes	Do these words rhyme?
5.- Classification of words	Which of those words have the same beginning sound?
6.- Combination of untis	What word is made of (say phonemes in an isolated way)?
7.- Isolating units	Which is the beginning sound of the word (provide an example)?
8.- Count units	How many sounds do you listen in (provide one word as a whole)?
9.- Segmenting units	What sounds do you listen in the word (provide a word example as a whole)?
10.- Add units	What happens if we add the sound (provide a sound example) to the next words?
11.- Substitution of units	What happens if we change the sound (example) instead of this sound (example)?
12.- Suppress units	What happens if we erase this letter?
13.- Specify the erased unit	What happens if you make silent the sound (example) in the word (example)?
14.- Guessing units	What happens if we say the word (example) backwards?
15.- Guessing writing	Dictation of words

(Defior, 1996)

As has been shown in this set of phonics exercises, the learning moments of a phonics method comprise three phases: the number one is a pre-phonectic stage. Some exercises associated with this momento is 'Listen and chant'. Phonics can be practiced as a 'Call and Response' whole class activity. It is recommended that students be encouraged to click their fingers or move to the strong beat of the chant. So, pronunciation, intonation and rhythm are the main focus, prompting at the same time Musical Intelligence (Gardner, 1983).

Another one is 'Listen and Rhyme'. Students develop the pronunciation of high frequency words as well as rhyming words what influences on discrimination and pronunciation of sounds. A motivating and dynamic exercise at the pre-phonetic stage is 'Telephone conversations'. In this paired activity, partners sit back-to-back to have a phone conversation. This requires careful speaking and careful listening because visual clues are missing. They could be given specific questions to ask each other and information to find out such as 'How are you? How was your day?'**.**

The second stage is called Sounds and Actions. Here, phonics songs make special relevance this technique to work on phonics. Students relate a phoneme with a specific word.These songs foster cognitive processes like Recalling of sounds in relation to a grapheme (Kellogg, 2003). Another one at this stage is practising intonation and stress during routines and polite formulas like He-llo! (Rising intonation) or even rhythm games. The teacher must be aware of its powerful value and choose an English poem or song to increase students' appreciation of it as well as improving their learning by getting them to practice while following a clapping sequence.

The ending stage is regarding ***the Letter and Sounds Correspondences. Here phonics games are earthshaking for students of L2 (foreign language).*** Games like Phonetic Bingos with cards of words or pictures of the words are used to support the matching between reading and writing. Bingo games are funny, and pupils must pay attention to pronunciation to win which is an enjoyable exercise.

Then, the main goal of this paper is to describe a set of phonics contents and exercises to improve linguistic attitudes and reading skills in

foreign language learning. Therefore, the importance of this paper stays in written foreign language that means reading and writing skills. They usually act in a guided teaching (Bartan, 2017) where it is crucial the approximation, maturing and improvement of the reading-writing process by planning phonics contents from early stages.

2. OBJECTIVES

This paper aims at designing a teachers' learning intervention in Foreign Language lessons to foster reading fluency and bridge the gap between reading and writing. The learning proposal is focused on a phonics method and addressed to students of Elementary Education. The usage of a phonics method invite students to play with language being metalinguistic awareness also developed. This proposal is inspired by the active use of language units either graphemes or words to make students more autonomous when they face a writing text in L2 (foreign language). This increases linguistic attitudes and motivation. Consequently, covering reading from a phonics method makes students active participants so learning to learn competence increases. Then, this paper aims at four basic goals:

1. How to do an initial evaluation of phonemic awareness in students of elementary education?
2. How to plan a phonics method to foster reading fluency in foreign language learning?
3. What are the contents of a phonics method?
4. What type of exercises can be planned from a phonics method?

3. METHOD

The main learning difficulty of Reading for Spanish-native primary students is to solve the gap between Reading and Writing being visual skills the main goal. In doing so, it is necessary to take into consideration reading sub-skills which are specific behaviours that language users do in order to read effectively. Spanish-native students of Primary

Education try to read aloud English language according to the way in which they write with some learning difficulties such as the pronunciation of vowels and consonants, digraphs (two letters which perform one sound) or dipthongs. The learning proposal to foster reading fluency from a phonics method is associated with the powerful value of phonics games. Consequently, the reading learning scene to plan a phonics method to bridge the gap between reading and writing is based on resources such as a phonics chart, phonics flashcards and phonics posters with motivating characters to catch students' attention towards pronunciation when reading. Students learn in a subconscious way while playing, then involvement and motivation take part of a phonics method (Krashen, 1985). Secondly, planning motivating reading stories to catch students' attention makes the phonics teaching-learning process more meaningful taking into consideration the difficulties that Spanish students have when they read in English, because Spanish is an transparent orthographic system.

3.1. PARTICIPANTS

The participants of this learning proposal about fostering reading fluency by planning from contents of a phonics method in foreign language learning are students of Elementary **Education aged from 6** to 12. They are in the concrete operational thought stated by Piaget (1970). Following McLeod (2018), this human cognitive development demands focusing on the process of learning rather than the final product through an active learning methodology based on rediscovering or reconstructing knowledge in collaborative learning activities.

3.2.CONTENTS OF A PHONICS METHOD

Table 2 shows a set of targets and contents to work on a phonics method covering the whole Spanish elementary education from 1st to 6th grade. The table is divided into two columns because the stage is divided into two phases to acquire reading fluency thanks to a phonics method. Some contents can be duplicated but worked in different levels of depth however we intend to provide a phonics method scheme to start to sequence the access to reading fluency.

TABLE 2. *Components of a Phonics Method*

1st/2nd/3rd grade Target/Sequencing	4th/5th/6th grade Target/Sequencing
1.Learning the alphabet: listen and sing; game such as fly swatter game (look, listen and point out); phonic matching games of pictures and the alphabet; singing and performing a song	
2.Sound families: listen and rhyme; listen and sing; listen to a storytelling; trace the graphemes; pointing out the grapheme; listen and write on the back	1.Sound families: missing sound games; time to rhymes; tongue twisters; listen and rhyme; listen and sing; Listen and take the card phoneme; pointing out the grapheme; listen and act out the sound
3. High Frequency Words: brainstorming; storytelling; chant; song	2. High Frequency Words: brainstorming; storytelling; chant; song
4.Word recognition: mind map/multiple choices with pictures	3.Word recognition: mind map; odd one out; minimal pairs; fill in gaps
5.Grapheme recognition: tracing,	4.Segmenting and recognition of digraphs and dipthongs.
6.Segmenting	5.Rhyming words
7.Rhyming words	6. Tricky words

3.3. PHONICS COMPONENTS TO AND FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION : LEARNING PROPOSAL

An initial evaluation of Phonics Awareness when Reading is essential to set up phonics targets and contents. A suitable exercise is 'look, read and match' which activates Linguistic and Communicative Competence. Students, in turns, read some simples and short sentences and match them with a picture showed on the interactive whiteboard. The pictures may be familiar and about close and motivating characters. In this way, the learning process creates some expectation and also allows evaluating students' phonics awareness when they read written simples sentences that describe motivating characters with information about colours, shapes or even personality. The letter sound correspondences are the main focus of initial evaluation to plan a phonics method according to students' needs. Also, students develop analytic and analogical thinking by making comparisons between reading and writing (Puchta and Williams, 2011).

Secondly, it is time to introduce phonics games to play with sounds. Students look at a phonics poster, read and say. A visual phonics poster is shown with a scenario familiar to students and written words next to some pictures. Also, some onomatopoeia can be introduced to work on segmenting sounds and sounds in an isolated way. Students are required to listen to the teacher's patterns and read the reading labels of the phonics poster in a whole-class work to provide a right pattern of pronunciation to bridge the gap between reading and writing. The learning proposal can be take into account especially the group 1 of the target phonemes established by the Jolly Phonics, as a phonics reference method (Lloyd, 2005). For example the first phoneme covered by the Jolly Phonics is the initial s- that is a usual pronunciation of native speakers. This phonics exercise prompts the grapheme recognition as a part of a phonics method thanks to a guided reading in big group, then a more inclusive education is also developed (Mitchell & Sutherland, 2020).

Afterwards, studens practice oral communication by singing a phonics song. They listent, read and sing activating not just Linguistic and Communicative Competence but also learning to learn strategies. Students listen and read the lyrics of a phonics song Some graphemes can be in bold and in a different colour in order to catch students' attention towards its pronunciation. The main targets are graphemes and rhyming words along the lyrics. Later, we can elicit from students to sing the song paying attention to some tricky words such as 'the, so, go, she, little, people, they and are'. They are also high frequency words as part of phonics methods that bridge the gap between reading and writing. This phonics song must stimulate some cognitive processes such as recalling and understanding because students better remember the pronunciation while reading and singing (Bloom, 1994).

In a more practising way, students do a reader-based drama phonics activity that consists in listening, reading and acting out. This exercise consists in dramatizing short and adapted texts from children story books. Students take roles and read short dialogues between the characters. This exercise demands verbal and non-verbal communication, then students associate their dramatizing skills to reading with fluency so they are more motivated towards developing a phonics awareness

and pay more attention to the written text. This drama phonics activity allows students to develop Verbal and Interpersonal intelligence by learning how to pronounce while reading a drama based on a motivating story shorting the gap between reading and writing (Gardner, 1983).

Finally, students in small groups do a final task that consists in stepping out a reading story by writing, reading and telling with the help of phonics story cubes. As a help we can provide a fill in gaps as a model to reading fluency flourishing not just Linguistic and Communicative Competence and Sense of Initiative and Entrepreneurial Competence. The storycubes show pictures and words to complete what help word recognition as a component of a phonics method. Finally, they read their stories in front of their peers. We must pay special attention to the reading of some digraphs such as sh, th or wh as components of a phonics method to bridge the gap between reading and writing.

Regarding the evaluation of this learning proposal, evaluation allows checking students' progression in reading fluency. In this way, the phonics programme is planned from a formative evaluation for the development of autonomous students in the educational context what main aims are the use of foreign language as a mean of communication. This implies boosting metalinguistic awareness by planning phonics exercises that promotes active participants. These phonics contents intend to stimulate learning to learn strategies by working in a playful way with language. Also, the widespread usage of familiar techniques due to its motivating features shows the importance of planning from a learner-centred approach to accomplish students' involvement in the academic achievement of reading fluency. The information obtained from phonics exercises may be collected through different techniques such as observations of the learners' performance, task analysis, Rubrics of linguistic skills and Key Competences, tests, self-assessment and coevaluation (peers-assessment). It is actively used the Portfolio, main didactic and evaluation tool especially its part called 'the dossier' in order to compile all students' works.

4.DISCUSSION

In this paper we describe a learning proposal to foster reading fluency in foreign language by working from an approach based on phonics contents. To do this, learning opportunities needs to be planned to make students active learners providing a solid and meaningful learning. By applying phonics contents, we address the next research questions: (1) How to do an initial evaluation of phonemic awareness in students of elementary education?; (2) How to plan a phonics method to foster reading fluency in foreign language learning?; (3) What are the contents of a phonics method?; (4) and What type of exercises can be planned from a phonics method? Therefore, we share how elementary language learners can engage in an autonomous reading fluency by planning exercises based on metalinguistic awareness (at the example of one 75-minute foreign language lesson).

The planning of phonics exercises in elementary education is limited due to the fact Linguistic and Communicative Competence in L2 or foreign language at this stage is in a novel level. Students of this stage need a lot of support in a visual way in order to get comprehension and reading fluency and it is here where familiar exercises such as phonics games play a crucial role. This involves the importance of planning students in action as active learners and agents of their own learning process. Then, it is a construction of linguistic knowledge in L2 (foreign language) but also has an impact on overall linguistic and communicative competence. Thus, teachers can select the phonics contents and exercises according to students' needs.

The learning situation with phonics contents supposes the development of thinking routines such as holistic thinking which develop a reading whole-word approach but also and analytic thinking which allows segmenting the word into graphemes and sounds. The theoretical framework for the reported activities integrates students as active agents then a learner-centred approach is planned. We describe the design of the activities in a unit that reviewed the linguistic content regarding a prephonetic stage; sounds and actions; and the correspondences between letters and sounds. Likewise, some scholars have stated the

importance of engaging students in reading in the classroom to "deepen students' understanding of the often complex nature of ethical decision making" (Henderson & Malone, 2012 cited by Meredith, Geyer, & Wagner, 2018, pp. 91). Reading provides a set of sociocultural values that make sense if they are read with fluency and comprehension. Foreign language learning here is grounded phonics methods for the approximation, maturing and improvement of the reading-writing process. As has been shown in prior research, this motivates students by developing an autonomous reading in foreign language allowing them to increase their linguistic attitudes positively.

5. CONCLUSION

In a nutshell, a phonics method must take part of a reading programme due to the fact elementary students of L2 (foreign language) have many diffiulties to bridge the gap between reading and writing. A phonics method influences on reading fluency and comprehension, then a phonics method must take into account high frequency words, word recognition or the matching between sounds and letters. This makes sense for elementary students if they are motivated and involved (Nunan, 2004), so learning is more meaningful. The current study has set out to sketch a unified account of phonics contents from a learning perspective focused on foreign language and linguistic attitudes. Regarding previous approaches working under the assumption that reading in a foreign language is not just a whole-word process due to the presence of many unknown words because of the nature of the learner as an L2, the present research intended to show a more integrated relationship of phonics contents to make students more autonomous when they read and pronounce words in a foreign language.

This focused the paper on a learning proposal where fostering phonemic awareness by phonics contents make students acquire a more reading fluency in foreign language what improves linguistic attitudes and motivation. It is underlined along this paper students' active involvement as a way of learning autonomously especially underlined by the pandemic. The present paper has further shown the importance of a

more global communication competence in school contexts (Natsir and Sanjaya, 2014) and the importance of the intellibility principle to communicate. Here phonics contents have a high impact on the communication process to provide inteligible messages.

As it has become clear from the study carried out, this phonics learning proposal has strong explanatory power about the importance of integrating phonemic awareness in the elementary curriculum of foreign language learning. As a final remark, the effects of teacher's interventions as well as teacher's training in phonics contents are very relevant to plan meaningful learning proposals based on the aforementioned contents and exercises. Nonetheless, whereas this research focuses on the importance of phonemic awareness in reading fluency in elementary education for students of language as L2, it does so at the expense of in-depth analyses of reading-writing methods.

An important task for future inquiry on linguistic knowledge will be thoroughly examine the possible variation of results over population according to age.

Finally, this arises several questions for future research. Indeed, the need for carrying out a similar study but with an experimental design to assess students' phonemic awareness prior to deliver the aforementioned contents and also check whether there are significant differences among students. Such research might be further expanded to other linguistic awareness in order to set up a path to proceed in the learning of reading foreign language and linguistic attitudes.

6.REFERENCES

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Bartan, O.S. (2017). The effects of reading short stories in improving foreign language writing skills. The Reading Matrix: An International Online Journal 17(1), 59-74

Bloom, B. S. (1994). Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective. Yearbook of the National Society for the Study of Education. National Society for the Study of Education.

Dolle, D., & Willems, G.M. (1984). The communicative approach to foreign language teaching: the teacher´s case. European Journal of Teaching Education, 7(2), 145-154 DOI: 10.1080/0261976840070204.

Dowon Choi, Ryan C. Hatcher, Susan Dulong-Langley, et. al, 2016. What do Phonological Processing Errors tell about students' skills in Reading, Writing, and Oral language? J. Psychoeducational Assessment, 35,1-2, 22 pages.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books

Harmer, J. (2003). The Practice of English Language Teaching. Longman

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.). Sociolinguistics. (pp.269-293). Penguin Books

Krashen, S.D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.

Lloyd, S. (2005). Jolly Phonics. Jolly Phonics Learning Ltd.

McLeod, S. (2018). Jean Piaget's Theory of Cognitive Development. Simply Psychology, 1-16

Meredith, B., Geyer, M., & Wagner, M. (2018). Social Justice in Beginning Language Instruction: Interpreting Fairy Tales. Dimension, 90–112.

Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies. Routledge

Natsir, M., & Sanjaya, D. (2014). Grammar Translation Method (GTM) versus Communicative Language Teaching (CLT); A Review of Literature. International Journal of Education and Literacy Studies, 2(1), 58-62.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press

Núñez-Vázquez, I. & Crismán-Pérez, R. (2021). A study of the differences among EFL/ESL methods for reading Comprehension and language awareness, Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, *35*, pp. 9-24. DOI: 10.30827/portalin.v0i35.15412

Puchta, H., & Williams, M. (2011). *Teaching Young Learners to Think*. Helbling Languages and Cambridge University Press.

SHARING FACTORS BETWEEN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND COGNITIVE ACCESSIBILITY TO IMPROVE LINGUISTIC ATTITUDES

Isabel Núñez-Vázquez
Universidad de Cádiz
Rafael Crismán-Pérez
Universidad de Cádiz

INTRODUCTION

Nowadays, there is a transformation of the perception of acsessing information. The goal is to make information more understandable to involve population. However, this view was already included in learning methodologies. An example is the discipline of foreign language learning. Due to the fact that is a second language, the access to information tries to attends different learning styles and paces then specific needs of education are satisfied. This implies that foreign language learning has planned from a multisensory approach in order to make information more accesible and stimulate students' participation and then, inclusion in learning process. Students need clear referents in order to comprehend and produce narratives in a verbal and non-verbal way due to they are interacting in a foreign language.

Inclusive scenarios mean attention to diversity to individual differences in order to get an adequate adaptation. Inclusion takes diversity as an opportunity to improve society thanks to differences from social awareness and empathy taking into account a set of values (Booth, 2005). Much is spoken about inclusion in education due to the fact that the variety of learning styles and paces involves planning of teaching and learning as dynamic processes. Kamga (2016) talks about creating a 'Universal Design for Learning' in order to take into account students' perception, memory, language, problem-solving and thinking factors to

create a learning scenario valuable for all individuals (Saunders, Root & Jimenez, 2019). Therefore, inclusion becomes a challenge. Sminorva, Kuznetsova, Koldina, Dyudyakova & Sminorv (2020) asserted that inclusive education involves three components such as the educator, the learner and also the environment. Here, the environment takes a special relevance in this paper.

Enviroment is understood as personal circumstances that determine individuals. Space environment and the rules and policies around them are related to concepts such as equity and social justice (Yarskaya-Smirnova and Yarskaya-Smirnova, 2021). The presence of architectonic barriers, information access and borders demands the importance of making them enablers to get a more inclusive society that satisfies different needs and situations. The information environment around us provide referents and implies a way of act that is previouly determined by behaviour intentions.

The behaviour intentions of an individual is added up to several factors depending on the information received. Behaviour prediction and change take the environment as an important dimension over behaviour control. These behaviours cover a widespread range of behavioural domains to predict and boost behavioural changes that come from the information access. Behaviour is solely dependent on personal agency (i.e., the formation of an intention) (Armitage and Christian, 2003, pp. 190) and this intentions will be planned according to the inputs given by the environment which allows the individual to map reality to act in a specific way. Here, in the role of environment plays a relevant function cognitive accessibility that is the basic requirement that labels, displays, pictograms and even technology must accomplish in order to make any person participant of the information meaning.

Cognitive accessibility is conceptualized as “the ease with which the mental representation of some potential referent can be activated in or retrieved from memory” (Bock & Warren, 1985, p. 50 cited by Allen, Hughes and Skarabela, 2015). This accessibility takes part of a universal world that includes sensory and physical accessibility. The space layout must be made of guiding clues such as architectonic shapes, graphic signals, lights or texts depending on the importance of spaces

in order to involve to any individual by facilitating comprehension and narratives regarding the referent. These guiding clues help people to act, think and behave in a non-stressing situation. These clues can be present in continuously or at intervals (Brusilovsky, 2015) without breaking the accessibility sequence. An inclusive work or free time environment demand that firms and public institutions must introduce accessibility principles to access more people. This must be as an intrinsic and explicit rule in the agency of any information and scenario.

When we talk about these principles we are describing cognitive accessibility. This construct is the basics to make all population included in society by accessing information in a direct, explicit and multisensory way. Then, comprehension improves and people become more active and participant of social life accomplishing principles such as equity and social justice. If the world is more comprehensable and easy, quality of life improves and people increase their emotional well-being. On the contrary, spaces that do not promote cognitive accessibility with breakings provoke stress and confusion reducing the participation of any individual and the possibility of developing personal initiative and entrepreneurship. Then, the final goal is to break with the confusion or maze effect because this develops cognitive space uncertainty.

It is relevant to point out that cognitive accessibility is usually addresed to people with special needs such as intelectual and sensory impairment and even autism as main examples of how cognitive accessibility has come into publish spheres. Notwithstanding, this principle makes life easier for everybody including children, olders or people from different backgrounds and countries making a Universal Design for Learning (Capp, 2018). Universal Design for Learning is taken as the main approach which optimizes learning experiences (Grenier, Miller & Black, 2017; Lambert, Sugita, Yeh, Hunt & Brophy, 2020) but it is an approach that goes beyond.

In last years, we have been witnesses of pictograms especially addresed to autism and Braille displays especially addressed to visual impairment. But, more inclusive languages must be introduced to foster cognitive accessibility. In Spain, the first document which talked about cognitive accessibility was a proposal made by the Spanish Blind and

Visually Impaired Foundation (ONCE in Spanish). This proposal was made inside a document called *Accessibility and Cognitive Capacities. Movility in the urban environment. Knowledge and Experiences* (ONCE, 2009). This document supposed the beginning of a claim for inclusion in social life by means of giving visibility to all these obstacles present in spaces and its design far from an active participation of a population with visual impairment. Some principles regarding to communication emerge with this document such as reducing dependency of recalling cognitive processes; using multisensory layouts; reducing higher executive functions to organise information; and introducing vocabulary at a reading level close to any addressee. Some initatives regarding this aspect was Easy Reading.

This technique implies to provide information in a more intuitive way by simplifying content and using words in a more comprehensable way to population. An example of Easy Reading is the EASIER system. The EASIER system, with its service-oriented architecture, provides a range of resources to improve cognitive accessibility. Complex words are identifed within a Spanish text, and some helps are provided by establishing synonyms, definitions and pictograms, for each complex word (Moreno, Alarcón y Martínez, 2020, p.2). Another one listed by these authors is a pictogram service called ARASAAC, that is a program with graphic and simple elements to improve communication especially in autism with the help of pictograms but also needed to people with other communication disorders. Pictotraductor.com is a digital application that allows translating verbal messages into pictograms following the structure of a sentence, then messages at textual level can be shown in an easy, visual and intuitive way.

Foreign Language Area has been widespread planning from Communicative Language Teaching (CLT) (Núñez-Vázquez & Crismán-Pérez, 2021). CLT means students' immersion in L2 (foreign language) in context (Dolle & Willems, 1984) by planning communicative activities based on interaction and social learning experiences to develop communicative competence (Bandura, 1986; Natsir & Sanjaya, 2014). Competence in language is referred as differentiating language knowledge and language performance, being the first one related to

competence (Young, 2014). Then communication process is the earthshaking of this discipline which implies the access to information according to students' needs. This implies a learning scenario where information is provided in a visual and multisensory way in order to get successful learning (Johnson, 2017). This way of performing referents in a foreign language intends to get an active involvement of students in learning that is one of the basic principle of cognitive accessibility. The use of visuals, narratives and new technologies respond to different learning styles in order to get students to communicate and participate. The idea of using resoures to arouse communication implies to have access to information that determines the mapping of structures and vocabulary thanks to the multisensory inputs that students receive.

As we can see, cognitive accessibility is stimulated in order to get inclusion and a solid learning. The idea of this paper is to make aware teachers, coteachers or even students of the importance of the access to information to stimulate behaviour intentions focused on a point that evolve any individual to develop personal initiative and entrepreneurial attitudes. This has a great impact on taking decisions and act autonomously. Then, Foreign Langauge Learning is set up as a discipline in which cognitive accessibility is essential for progression in a foreign language that goes beyond the classroom context but covers society needs in order to expand a way of life and accomplishing a lifestyle that helps the participation of any individual because students learn to communicative according to different ways of comprehension.

2. OBJECTIVES

This paper aims at designing a teachers' learning intervention in Foreign Language lessons based on cognitive accessibility of a usual technique as a storytelling as the core of the learning proposal. This goal responds to show that foreign language lessons introduced this principle yet in its methodology by adapting texts to easy reading and get a more inclusive learning scenario in schools of all stages. This learning proposal intends to modify the way in which we access information that nowadays takes part of spaces and classroom layouts making students

aware of all the possibilities that any individual has to provide information not just in a verbal and also in a nonverbal way. This proposal is inspired by cognitive accessibility principles applied to written comprehension process. Consequently, covering cognitive accessibility in schools by planning techniques from different learning styles and paces allows positive attitudes towards learning but also a way of producing narratives according to different audicences and needs. Then, this paper aims at three basic goals:

1. How do foreign language lessons include cognitive accessibility in language learning?
2. What is the relationship between cognitive accessibility and foreign language learning accessing information?
3. How does a learning scenario based on cognitive accessibility is designed for elementary students from an interactional competence to improve linguistic attitudes?

The first research question tries to provide inspiring ideas about the connection between cognitive accessibility and foreign language due to the fact that is a linguistic and communicative discipline and cognitive accessibility implies the prompting of comprehension processes. Teachers can find that cognitive accessibility is a challenging topic but needed for learning a foreign language. The conceptualization of cognitive accessibility in foreign language learning may seem that exceeds linguistic and communicative competence however this principle becomes the way to increase linguistic and communicative competence of any student with any need.

Then, there is a parallelism between the access to information from cognitive accessibility and improvement of written comprehension process in a foreign language. A foreign language learning proposal characterised by promoting interactional competence thanks to cognitive accessibility of information in foreign language learning demands the active participation of students who construct behaviour intentions and linguistic competence at the same time thank to referents provided by different inputs. This stimulates students' positive linguistic attitudes towards learning and involvement in society as active citizens as well as

a solid learning of language through multisensory resources that fosters inclusion.

3. METHOD

Regarding methodology about how foreign language lessons have been assisted to cognitive accessibility developing an inclusive education implies some methodological foundations such as active use of visuals, multisensory resources and experiential lessons (Vieira, 2020) creating a potential learning scene for meaningful knowledge and actions (Hiver, Al-Hoorie and Mercer, 2021). For that goal, some cooperative techniques were planned close to students like 'Storytelling' (Mu-hsuan Chou, 2014) using L2 (foreign language) as a mean of communication to develop empathy and social awareness of the importance of cognitive accessibility. Storytelling implies the active use of visuals, auditory listening passages and kinaesthetic strategies to dramatize the plot of a story based on inclusion.

In doing so, it is earthshaking to make an initial evaluation about students' attitudes towards accessing information from a multisensory approach by paying attention to different learning styles and paces which emerge when they work cooperatively. Therefore, the main role of teachers is a prompter of inclusion to overcome the gap that can appear before planning the learning proposal (Rivers, 2018) to make meaningful referents that promote participation in learning. This goal is achieved boosting an interactional competence in L2 where the main principles to set up students' behaviour to act and participate and then the access to storytelling based on principles of cognitive accessibility are the following according to Young (2011 cited by Young, 2014): (1) participation framework according to students' needs; (2) register associated with levels of language such as phonological, semantic, morpho-syntactic and pragmatic awareness to provide meaningful referents. This must help an easy reading; (3) modes of meaning which are related to modes of communication and how students build interpersonal, experiential, and textual meanings thanks to collect all the information provided by different stimuli;(4) speech acts; (5)turn-taking; (6)repair

as a linguistic behaviour to answer language in practice; (7) and finally boundaries of communication. All of them influences on communication process and how students interact with the resources for accessing information.

3.1.PARTICIPANTS

The participants of this learning proposal to increase participation in foreign language learning due to written comprehension process and information access to stimulate linguistic attitudes in foreign language lessons determines promoting a cognitive accessibility to information with students of Elementary Education aged from 8 to 12. They are in the concrete operational thought stated by Piaget (1970). Following McLeod (2018), this human cognitive development demands focusing on the process of learning rather than the final product through an active learning methodology based on rediscovering or reconstructing knowledge in collaborative and interactional learning activities (Table 1). To allow students to learn how to get and provide information in a verbal and nonverbal way in L2 (foreign language) within the linguistic constraints of proficiency at the novice level we carefully planned interactional activities which enabled them to reflect critically on how to present information to be more compehensable to any population.

3.2.WRITTEN COMPREHENSION PROCESS OF AN L2 LANGUAGE: LEARNING PROPOSAL BASED ON COGNITIVE ACCESSIBILITY

Table 1 shows the planning of a learning proposal to promote written comprehension process from cognitive accessibility in Foreign Language Learning with the dual aim of getting inclusion of any student and increasing linguistic and communicative competence in L2 (foreign language) by planning the right resources that increase the access to information from principles that comes from cognitive accessibility and meaningful learning scenarios. This is a one 75-minute foreign language lesson. Also, some children storybooks based on diversity are also suggested as main resources to make students aware of the inclusion of different ways of comprehension. Finally, we asked students for

taking a final product based on wall-charts that retell a story from the principles of cognitive accessibility.

Table 1 Learning proposal based on cognitive accessibility to improve written comprehension process and inclusion.

Set of written comprehension acquisition activities	Resources	Interactional competence in L2 (foreign language): main contents
Activity 1: initial evaluation with a brainstorming	prompt pictures, pictograms, context cards, fact-files and the interactive whiteboard	(1) participation; (3) modes of meaning; (5)turn-taking
Activity 2: presentation of the topic with a vocabulary chant	pictures, flashcards, lyrics chant and interactive whiteboard.	(1) participation; (2) register associated with levels of language; (3)modes of meaning; (5)turn-taking; (7) boundaries of communication.
Activity 3: reading of a storybook and answer multiple choice comprehension questions	Listening passage, pictograms storybook cover, adapted reading text, storyboards, pictures, prompt pictures and e-worksheets.	(1) participation; (2) register; (3)modes of meaning;(4) speech acts; (5)turn-taking; (6)repair
Activity 4: mixed-ability game: interacting matching and filling gaps	computer or tablets, digital application (voki.com) and worksheet.	(1) participation; (3)modes of meaning;(4) speech acts; (6)repair
Final task: retell a story in a wall-chart as a comic strip.	Storycubes, wall-chart, cut-outs, drawings, and poster boards.	(1) participation; (2) register; (3)modes of meaning;(4) speech acts; (5)turn-taking; (6)repair; (7) boundaries of communication.

Some storybooks that can help students in foreign language learning to be aware of different ways of thinking and understading reality can be listed in order to enrich this learning proposal. An example is Uniquely Wired: a story about Autism and its Gifts by Cook. In this story, the protagonist describes his point of view from autism to cover topic such as behavior and respect. Another one is The Girl who thought in pictures: the story of Dr. Temple Grandin by Finley Mosca that is about a girl who feels as different and gets ther dreams come true. Emmanuels' Dream Emmanuel's Dream: The True Story of Emmanuel Ofosu Yeboah by Laurie Ann Thompson **and** Sean Qualls that is another

meaningful story about physical impairment and how to overcome any difficulty. Finally, we can list the storybook A Rainbow of Friend by Hallinan that is based on diversity as powerful value of society. The plot of this stories may be adapted and shorted in order to satisfy the needs of L2 learners at beginners levels. All the stories are introduced with the help of predictive exercises based on pictures and prompt cards as main visual aids to get global and specific previous information to the story itself. This promotes a way of learning associated with visual stimuli and the presence of key words that give meaning.

The stories must be shown as picture stories, so images support comprehension and develop social awareness and empathy towards the protagonist making the student develop cognitive empathy and awareness that every individual see the world in a different way. After the reading of the story, student put in order the story in order to check students' comprehension at linguistic level however, inferring opinions and attitudes are also stimulated which are vital to evaluate if they are developed social awareness towards the way in which information can be shown and adapted to the needs of any person. In this way, they perform exercises such as look, order and number the pictures or look, order and write the sentences which are supported by pictograms to help written comprehension process.

As a final task of the learning proposal, students in mixed-ability pairs retell a story from the previous list provided by means of accessing information through storycubes. They are a valuable and potential resource to develop creativity and visual thinking. Students develop narrative discourses about one of the protoganist presented previously and they tell how they arrive at one place by following a set of clues. The storycubes have pictures related to cognitive accessibility elements such as graphic signals, pics, pictograms, lights and even some architectonic helpers such as ramps to facilitated people with some motor disorders. Also, a model text is provided in order to foster communicative competence to students. We have several examples according to students' cognitive stage and linguistic and communicative competence. An example is multiple choice narrative texts so students have to

select words at word level or parallel-text to tell which consists in developing a higher metalinguistic competence by manipulating the text to get the own one. Thus, they have to locate words, change some simple sentences and make their own text. At the end of the writing, students may support the task with some pictures and tell their works in front of their peers where it makes sure all students show respectful attitudes, so social awareness is promoted. All the narratives can be compiled in a 'Story Class Book' in order to involve parents in the importance of giving accessible information.

4. DISCUSSION

Foreign language learning gets used to planning from a multisensory approach (Baines, 2008). This encompasses a learning full of contents and stimuli where the language and the inputs are provided according to students' needs (Dolz, 1994). This way of approaching to learning is the key of cognitive accessibility. The inclusion of any individual regarding their needs in order to make population more active and participant of society is the key idea of cognitive accessibility. This principle was already developed in foreign language learning by designing different resources in order to involve students in a lesson with a language that is an L2 (foreign language) and however accomplishing the active participation of them (Vieira, 2020). Then, a solid and meaningful learning is fostered.

But how do foreign language lessons include cognitive accessibility in language learning?

The powerful of resources and techniques in foreign language learning is a fact. Students get involved in a language that is acquired in a situation far from natural context but close thanks to context-embedded tasks. The context is the diret referent to make action proposals and stimulate behaviour intentions which make the students active participant of the learning process. This is made of, on the one hand, the importance of initial evaluation of students' needs and, on the other hand, the call to action made to teachers to design a learning scenario where all the students must be active (Mitshell and Sutherland, 2020). This

means inclusive education. David Johnson (2003) stated that students who performed poorly on tests of literacy skills, that is Reading and Writing, were potentially creative meaning-makers when other modes of representation were planned.Then, the main principles that cognitive accessibility and foreign language learning share are the following:

1. Attending to individuals' needs because diversity is the first value to be empowered by spaces in society and in learning.
2. Providing information from a multisensory approach. There are three macro basic styles of learning such as visual, auditory and kinesthetic (Baines, 2008). This means individuals pay more attention to stimuli with are characterised by the type of the learning styles that they have then, information is bettered remembered and understandable if they access information according to the preferred learning style.
3. Making information accesible to get meaning. This involves the active use of pictograms, key words, visual thinking codes and universal symbols to access comprehension.
4. Fostering active participation of any individual. This empowers population to develop personal iniative and entrepeneurship.
5. Making any individual autonomous of their decisions. Then, respect and tolerance are developed due to the fact the individual understands the information and make decissions associated with developing agency.
6. Boosting personal initiative and reducing dependency, this is fostered by creating a Universal Design for Learning that answers needs and understands any individual is different improving self-determination (Capp, 2018).
7. Giving realiance in the system to act actively. Positive measures to include people and protection policies to vulnerable population make sense when individuals act autonomously.
8. Providing oppportunities to make decisions which is a continuous learning that make individuals active thinkers.
9. Reducing stress and anxiety by giving a pleasant scenario which influence on emotional well-being.
10. Inclusive scenarios where everybody has a place.

What is the relationship between cognitive accessibility in spaces and foreign language learning accessing information?

Foreign Language learning provides information in a second language what implies simplifying and adapted the vocabulary and grammar to the right level of accessibility by students. This accessibility depends of Linguistic and Communicative Competence that is also a lifelong learning (Abdukadirova & Matyakubova 2021), then functional and familiar language must be developed at first in order to take familiar contexts as the starting point to arouse students' motivation towards the contents. This involves a communicative approach (Hymes, 1972) where students interact in social learning experiences. These sharing practices allow students access information from an interactional approach where some principles to interact must be planned in a explicit way. Such principles are associated with participation that is the core of cognitive accessibility; register associated with levels of language (semantic, morphosyntactic, phonological and pragmatic level) and the importance of referents to elicit narratives; modes of meaning encompassing not just speech but also body language, gestures or even facial expressions; speech acts (description, narrative or dialogues); turn-taking to develop values such as respect and tolerance; repair to monitor narratives; and boundaries of communication (Young, 2014).

How does a learning scenario based on cognitive accessibility is designed for elementary students from an interactional competence to improve linguistic attitudes?

The fact that elementary students were able to complete all activities fully in foreign language at early stages is also worth mentioning. It shows that any topic of foreign language can be covered in a beginner language classroom given careful teachers' planning and proper interactional activities. In doing so, storybooks have been selected for several reasons: the first one, it is a technique close to children (Mu-hsuan Chou, 2014); also, children literature develops empathy and social awareness due to the improvement of the Theory of Mind (ToM) that stories emerge. The ToM is a cognitive skill considered as a component of cognitive empathy (Tabullo, Navas Jiménez y García, 2018). It was

described by Premack and Woodruff (1978) as a system of inferences to prectic the behaviour of others which is essential in communicative process to provide the right feedbacks to get a meanigful communication. It is developed at the end of Kindergarten but developed during the entire life. Then, the ToM has a key role in social interactions and communication processes. Consequently, learning interventions must be planned in an explicit way in order to avoid a lack of comprehension to get involved in learning and for this reason a short list of storybooks based on inclusion and diversity has been described as inspiring ideas to carry out in the learning of a second language from the view that everybody learns in a different way.

This explicit scenario around plots of stories is made of different multisensory resources. The use of displays in L2 in different layouts such as lapbooks, wall-charts, friezes or even flashcards implies the comprehension of information joint visual clues such as pictures, photos or cut-outs what make students improve their linguistic competence in L2 by accessing information in a cognitive way. Also, this process of cognitive accessibility to a L2 language determines the development of several cognitive processes (Bloom, 1994) such as recalling of information by following visual and colourful images; understanding by building a lexical orthographic store that makes students more autonomous in learning; analysing by breaking information in small pieces to play with language and increase linguistic and communicative competence with overgenaralization of information to different contexts what determines applying cognitive processes; evaluating by producing messages and actions regarding understandable information that students receive to participate; and finally creating final products to show to authentic audience by making students aware of the importance of cognitive accessibility to information by the whole population.

5. REFERENCES

Abdukadirova, G.B. & Matyakubova, K. E. (2021). Approaches and methods to teaching EFL in lifelong learning. *Euro-Asia Conferences*, *1*(1), 240–241.

Allen, S., Hughes, M.E. and Skarabela, B. (2015). The role of cognitive accessibility in children's referential choice. In L. Serratrice and S.E.M. Allen. *The Acquisition of Reference*. John Benjamins. Doi: 10.1075/tilar.15.06all.

Baines, L. (2008). *A teacher's guide to Multi-sensory learning.* Washington D.C.: ASCD

Bloom, B. S. (1994). Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective. National Society for the Study of Education.

Booth, T. (2005). Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values into Education and Society? *FORUM, 47*(2), 151. doi:10.2304/forum.2005.47.2.4

Brusilovsky, F. (2015). *Accesibilidad cognitiva. Modelo para diseñar espacios accesibles*. (2ª Edición). La ciudad accesible.

David Johnson (2003). Activity Theory, Mediated Action and Literacy: Assessing how children make meaning in multiple modes, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 10(1), 103-129, Doi: 10.1080/09695940301694

Dolz, J. (1994). Didactic Sequences and Language Teaching : Beyond Reading and Writing. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura, 2,* 21–34.

Grenier, M., Miller, N. and Black, K. (2017). Applying Universal Design for Learning and the Inclusion Spectrum for Students with Severe Disabilities in General Physical Education. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 88*(6), pp.51-56

Hiver, P., Al-Hoorie, A.H. and Mercer, S. (2021). *Student Engagement in the Language Classroom.* Multilingual Matters

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics.* (pp.269-293). London: Penguin Books

Johnson, K. (2017). *An introduction to Foreign Language Learning and Teaching.* Routledge Taylor and Francis

Kamga, S. D. (2016). Inclusion of learners with several intellectual disabilities in basic education under a transformative constitution: a critical analysis. *Comparative and international law journal of southern Africa-Cilsa, 49(1)*, 24-52.

Lambert, R., Sugita, T., Yeh, C., Hunt, J. H., & Brophy, S. (2020). Documenting increased participation of a student with autism in the standards for mathematical practice. *Journal of Educational Psychology, 112*(3), 494–513. Doi: 10.1037/edu0000425

Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge

Moreno, L., Alarcón, R., and Martínez, P. (2020). EASIER system. Language resources for cognitive accessibility. In *The 22nd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (ASSETS '20)*, October 26–28, Virtual Event, Greece. ACM, New York, NY, USA, Doi: 10.1145/3373625.3418006

Mu-hsuan Chou (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories, *Education,3-13,42*(3) 284-297

ONCE Foundation(2009). *Accesibilidad y Capacidades Cognitivas. Movilidad en el entorno urbano. Conocimiento y Experiencias.* Accessibility and Cognitive Capacities. Movility in the urban environment. Knowledge and Experiences. Technosite

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences, 1*(4), 515-526. Doi: 10.1017/S0140525X00076512

Rivers, W. M. (2018). *Teaching Foreign Language Skills.* University of Chicago Press

Saunders, A. F., Root, J. R., and Jimenez, B. A. (2019). Recommendations for Inclusive Educational Practices in Mathematics for Students With Extensive Support Needs. *Inclusion*, *7*(2), 75–91. Doi: 10.1352/2326-6988-7.2.7

Sminorva, Z.V., Kuznetsova, E.A., Koldina, M.I., Dyudyakova, S.V., and Sminorv, A. B. (2020). Organization of an Inclusive Educational Environment in a Professional Educational Institution. In **K.** Janusz, *Lecture Notes in Networks and Systems,73*, pp. 1065-1072

Tabullo, A. J., Navas Jiménez, V. A., & García, C. S. (2018). Associations between fiction reading, trait empathy and Theory of Mind ability. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *18*(3), 357–370.

Vieira, F. (2020). Pedagogy of Experience in Teacher Education for Learner and Teacher Autonomy. "Issues in Teachers Profesional Development, 22(1), p. 143-158.

Yarskaya-Smirnova V., Yarskaya-Smirnova E. (2021). Modes of Temporality in the Narratives about the Accessibility of the Urban Environment. *Sotsiologicheskie issledovaniya* (2), pp.92-102 Doi: 10.31857/S013216250010208-1

Young, F. R. (2014). What is interactional competence? *ALIS Newsletter*, 1-3

MOTIVAZIONE E LIMITI, IMPATTO ED ASPIRAZIONI DI UNA RICERCA AZIONE PARTECIPATIVA

DONATELLA DONATO
Universitat de València

1. INTRODUZIONE

I territori sono un mezzo di espressione della società. Riflettono la costruzione dei modelli di identità, i confini e i limiti, così come i processi di integrazione, acculturaqzione o segregazione, che si sviluppano attraverso i meccanismi di sopravvivenza o estinzione di gruppi umani o settori sociali. I territori sono specchi della società che mostra i suoi punti di forza e di debolezza, il grado di eterogeneità, la diversità culturale e nello stesso tempo la frammentazione e la marginalità, derivati dalla violenza materiale e simbolica presente nel modello capitalista, coloniale e patriarcale che impregna ogni spazio del contesto di vita.

In una congiuntura storica e sociale così convulsa come quella attuale, la questione della costruzione del senso di comunità dove le persone possano condividere valori ed aspettative mobilitando le risorse interne in questioni che affettano tutti, è centrale, sebbene permanentemente minacciata. Le società postmoderne sperimentano continue trasformazioni in termini di rischio sociale, economico, politico, culturale e ambientale (Beck, Borras, Navarro & Jimenez, 2019) che dividono, segregano, allontanano le persone le une dalle altre. La globalizzazione, supportata dalla crescita accelerata del capitalismo e dall'influenza del neoliberalismo tradotto nell'incentivazione della proprietà privata e delle libertà di mercato, dalla società della conoscenza con applicazione dei valori dell'individualismo e della competizione nei settori del lavoro e della educazione (Druker, 1993), lungi dal promuovere il benessere delle comunità ha generato nuovi

problemi, ampliando le disuguaglianza sociali e la precarietá delle condizioni dei lavoratori. Tutto ciò condiziona l'esistenza degli individui e anche l'interazione tra collettivi di culture diverse che si confrontano e lottano contro le condizioni di oppressione e contro le strategie di esclusione o di mobilità forzata (Sasken, 2014).

I territori possono rappresentare tante cose ma in questo capitolo ci focalizzeremo da una parte sui territori como spazi di esclusione sociale e dall'altra come luoghi di resistenza e di rivendicazione del diritto alla città (Harvey, 2017) che si concretizza nel diritto ad avere una casa, un lavoro, una buona educazione, di vivere in un luogo che sia pulito, bello, funzionale, le cui dinamiche siano rispettose dell'ambiente e facilitino le relazioni tra le persone, senza che nessuno si senta escluso.

Honneth ha descritto l'esclusione come un meccanismo attraverso il quale certi gruppi sono resi invisibili e incapaci di esercitare i loro diritti sociali e la loro libertà (Honneth, 1996). Questa situazione è dovuta alle imposizioni del gruppo maggioritario più potente in termini politici, culturali, economici che impone le sue condotte, regole e comportamenti ai gruppi minoritari, con meno possibilità di esprimere la loro voce e che perdono la capacità di prendere coscienza delle ingiustizie a cui sono sottoposti, in quanto risultano affievolite o annullate le loro potenzialità di esercitare l'emancipazione (Honneth, 2007).

La complessità del campo sociale e l'aspirazione a contribuire al cambio delle pratiche quotidiane, si traducono nelle domande teoriche e metodologiche che guidano la ricerca. In questa dimensione interrogativa, la conoscenza prodotta attraverso la condivisione delle esperienze di vita delle persone partecipanti, permette di trasformare la soggettività e il comportamento di donne e uomini nella vita quotidiana, sia nella sfera intima e familiare, che nello spazio pubblico. In questo senso la ricerca sociale puó essere considerata strumento di trasformazione, nel rendere visibile, analizzare e problematizzare una data situazione e la ricercatrice sociale, un agente che guida il percorso e riflette costantemente sul processo trasformativo di se stessa, come una componente necessaria della ricerca progettata per sostenere il cambiamento. Le due dimensioni personale e sociale sono

interconnesse, tanto che la ricercatrice deve iniziare il suo lavoro esaminando da dove viene, riflettere sul suo potere, il suo status, il livello di impegno con la società e approfondire chi è in relazione al contesto specifico che vuole studiare, e in relazione alle persone con cui inizia a collaborare.

L'enfasi sulla posizione della ricercatrice è necessaria ed essenziale, in un lavoro come quello che qui si presenta, per esplicitare la posizione epistemologica e il paradigma di riferimento, e per chiarire che la ricercatrice non produce la verità, ma propone una versione personale degli eventi. Chi fa ricerca come suggerisce Donna Mertens (2012, 2018), non è un soggetto neutrale, ma un soggetto che deve assumersi le responsabilità delle proprie visioni sulla realtà, dovute alla sua origine geografica, culturale, politica, razziale, sociale ed economica.

Partendo da queste premesse possiamo individuare tre livelli di responsabilità della ricercatrice sociale impegnata in una ricerca azione partecipativa. Il primo livello di responsabilità riguarda il conoscere e riconoscersi nel contesto, in un processo dialettico e autoriflessivo basato su alcune domande quali: Come è strutturato il campo sociale nel quale si conduce la ricerca? Quali sono le sue caratteristiche? Che cosa rappresenta per la ricercatrice? Che legame esiste tra il vissuto personale della persona o delle persone che fanno la ricerca e il contesto di studio?

Porsi queste domande significa non solo descriverne le caratteristiche peculari del congiunto di circostanze che formano il campo sociale, i modelli, i ruoli e i ritmi ma anche descrivere la rete di relazioni presenti e possibili. La ricerca in questo senso è un intenso processo di *discovering* per scoprire e *uncovering* per svelare una nuova conoscenza sul, per e dello spazio sociale.

Il carattere delle interazioni tra la ricercatrice e il territorio e, quindi, con le persone che ne sono protagoniste, determinerà i tipi di scambi possibili, in cui le emozioni e il contatto empatico diventeranno parte dello stesso atto cognitivo (Mortari, 2007). Il conoscere e riconoscersi nel contesto nel quale si svolge lo studio è un aspetto centrale e strettamente connesso alla domanda sul perché si fa la ricerca. Una

ricerca che contribuisce alla produzione di nuova conoscenza e all'azione intesa come cambio necessario, che attiva le potenzialità, le risorse, le vocazioni delle persone e dello stesso territorio.

Il secondo livello di responsabilità riguarda la volontà di proporre una forma di scienza in azione (Latour, 1987) e nel caso specifico di questa ricerca la finalità è quella di strutturare uno spazio simbolico che inviti a riconcettualizzare la relazione tra collettivi, tra discipline, tra attivismo politico e formazione pedagogica alla cittadinanza responsabile e impegnata nella vita sociale locale, tra la dimensione della ricerca della realtà e la sua trasformazione. Parliamo di un percorso di ricerca come opportunità di formazione che impulsa l'attivismo di forze per la trasformazione e la mobilitazione sociale attraverso azioni collettive per il bene comune e il disegno di strategie di coesione comunitaria.

Il terzo livello di responsabilità è quello legato alla creazione di uno spazio comunicativo e aperto di discussione in cui rafforzare l'espressione di tutti i punti di vista, dove sono le persone a definire le loro priorità, promuovere la comprensione reciproca e costruire il consenso sulle necessità, le azioni e gli obiettivi della ricerca. Investendo da una parte sulla costruzione consapevole di comunità coesa e dell'altra sull'acquisizione di abilità sociali, in modo che la prassi, favorisca la creazione di spazi di apprendimento che promuovono l'appropriazione, il trasferimento e la generazione di nuove conoscenze in maniera collettiva. Attivare un processo di co-generazione della conoscenza ha in sé un intento emancipatore e si ispira alla trasformazione delle situazioni di disuguaglianza e ingiustizia sociale, rendendo visibili soggettività, ferite, silenzi ed omissioni.

2. CONTESTO

La ricerca intitolata Empoderamiento, Tercer espacio y Co-participación: un camino pedagógico entre teoría y práctica. Una investigación acción participativa y transformadora en el barrio de El Cabanyal, si è svolta tra il 2015 e il 2019 nel quartiere de El Cabanyal nella città di

Valencia- Spagna. Il quartiere è stato al centro di politiche urbane inscritte in una incessante logica di mercantilizzazione dello spazio pubblico, che lo hanno configurato per molti anni, come un territorio di tensioni sociali, politiche, culturali ed economiche. Nel 2015 ci siamo trovati davanti a un territorio maltrattato e degradato, con problemi di povertà, droga ed esclusione sociale da una parte e la minaccia della speculazione e della gentrificazione dall'altra. La sua ricca storia e identità come quartiere di pescatori, la sua resistenza e la diversità socio-culturale presente, lo rendono d'altro canto un territorio adatto per uno studio incentrato sull'educazione comunitaria e l'implementazione delle strategie pedagogiche e di formazione politica (Freire, 1993) di un'educazione liberatrice come strumento problematizzante, che mira a sviluppare una coscienza critica, per permettere alle persone di riflettere sulla loro situazione e vivere attivamente il processo di liberazione.

El Cabanyal, ha cominciato a degradarsi dopo l'approvazione nel 2001 del PEPRI, un Piano Speciale di Riforma che prevedeva l'estensione della grande Avenida Blasco Ibañez dal centro della città fino al mare. Il Piano implicava: a) La demolizione di 1.651 case di alto valore architettonico; b) La distruzione del tessuto sociale; c) L'allontanamento di 1.200 famiglie.

Risultava interessante approfondire come l'uso dello spazio pubblico in quanto merce, base per lo sviluppo del neoliberalismo e l'accumulo di capitale, che agiscono sulla città, i suoi spazi fisici, sociali e relazionali, trasformandoli, avesse minato le relazioni tra gruppi sociali in questo quartiere. Infatti attraverso l'idea di rigenerazione urbana, si attiva una ridefinizione estetica, ma anche culturale, politica, economica e profondamente simbolica della città. Si agisce sullo spazio pubblico per cambiare la struttura, il significato di un luogo e il senso di appartenenza e per intervenire sul tessuto sociale (Smith & Williams, 2013).

D'altra parte era fondamentale connettersi con lo svolgere della vita quotidiana nel quartiere attraverso le lunghe passeggiate, le conversazioni informali, la partecipazione alla vita collettiva e associativa, raccogliendo tutti quegli aspetti del qui ed ora che

caratterizzano un determinato contesto. Attivare un processo di ascolto profondo per definire il problema, verificare barriere e resistenze, individuare le risorse per il cambiamento, dialogare sulle soluzioni e le alternative suggerite, approfondire la conoscenza sulle iniziative di resistenza e di mobilitazione attuali e passate. In questo contesto, è nata l'idea di un intervento finalizzato all'empowerment (Rowlands, 1997), alla co-partecipazione nella vita sociale e alla formazione di un Terzo Spazio con il desiderio di promuovere un processo di interazione e coesione tra persone di culture diverse (Bhabha & Rutherford, 2006) che vivono in una condizione di segregazione e conflitto.

3. METODOLOGIA

Il corpus teorico e metodologico del femminismo, della teoria sociale e della pedagogia critica si combinano con l'azione partecipativa, come opzione metodologica impegnata in uno specifico territorio, proponendo la trasformazione della realtà. Si afferma la necessità di rendere visibile, analizzare e problematizzare una data situazione e connesso a questo stesso processo, costruire una conoscenza condivisa. Si tratta di conoscenza, nella misura in cui questi processi collettivi di resistenza lasciano tracce nelle complesse relazioni tra cittadini e spazio pubblico. La conoscenza prodotta, elaborando e riflettendo sulle esperienze di vita dei protagonisti, ha permesso di trasformare la soggettività e il comportamento di donne e uomini sia nella sfera professionale, pubblica che privata. Avanzando nel rispetto della pluri-diversità, fondamentale per costruire alternative sociali con cui è possibile mettere in discussione l'attuale modello dominante, a partire dalla trasformazione individuale e collettiva.

Attraverso l'articolazione di diverse proposte metodologiche, strumenti, strategie e pratiche, si è cercato di ridurre le lacune esistenti nella relazione tra il mondo accademico, i collettivi, i territori e le istituzioni. Si fa riferimento al concetto di scienza sensibile al contesto e le metodologie partecipative vengono identificate come una delle chiavi per articolare un modello di ricerca orientato all'applicazione

concreta delle teorie, la soluzione di problemi reali, soggetto a responsabilità multiple (Nowotny, Scott e Gibbons, 2003).

Lo studio è stato strutturato come un percorso progressivo con un carattere emergente, che ha permesso di definire categorie e unità di analisi grazie al flusso continuo di informazioni che si andavano man mano incorporando. La pianificazione della ricerca e il successivo intervento sociale sono stati realizzati in cinque fasi, disegnate, strutturate e impiantate insieme alle partecipanti nello studio: la fase di analisi della situazione; la fase di pianificazione; la fase di attuazione; la fase di valutazione; e la fase di diffusione dei risultati. Ogni fase ha avuto il suo tempo di sviluppo, domande di ricerca specifiche e metodi appropriati, definendo la visione, la missione, gli obiettivi, le strategie e gli agenti del cambiamento di ogni momento. Le opzioni metodologiche sono state continuamente adattate e modificate alle necessità delle comunità, degli agenti sociali e delle persone partecipanti.

Si riconosce il ruolo fondamentale delle comunità locali nella costruzione di spazi per la integrazione dei saperi, basati su un migliore utilizzo delle risorse disponibili e delle storie personali. Diventa evidente che la conoscenza accademica è in tensione dialettica con la conoscenza popolare della comunità coinvolta nella ricerca (Fals-Borda, 1999). Questa forma di dialogo comporta non solo uno scambio di idee e informazioni per una comprensione più completa e profonda del problema, ma anche una compenetrazione dei sentimenti e dei valori delle persone coinvolte. Si affronta la cogenerazione della conoscenza in modo olistico, interculturale e con grande rispetto per la diversità. Le differenti voci che entrano nello spazio vitale della ricerca diventano necessarie affinché le assenze nel nostro mondo e del nostro modo di concettualizzare vengano alla luce, siano visibili ed emergano come realtà che non possono più essere negate. D'altra parte è urgente un ristrutturazione delle relazioni di potere che permetta mettere a disposizione tutti quegli spazi e quegli strumenti perchè le persone coinvolte nel cambio raggiungano un livello di autoconsapevolezza, autodeterminazione e identità, per ri-significare le loro lotte e richieste, integrando senza ipocrisie l'analisi del razzismo che struttura la società

maggioritaria e che è alla base di innumerevoli ingiustizie, sofferenze, violenze. Riconoscersi come produttore di conoscenza e superare l'ingiustizia strutturale tradizionale nella diffusione della conoscenza significa rendere disponibili senza esclusione, l'esistenza di altre realtà, per esigere decisioni e azioni di cambiamento basate su questi nuovi apprendimenti validi ed essenziali per le lotte attuali e future.

A partire da queste premesse è stato possibile mettere alla luce la necessità di riconoscere la disuguaglianza razziale istituita dal gruppo maggioritario verso i gruppi minoritari, e i suoi meccanismi ideologici di giustificazione e/o occultamento. Disuguaglianza che continua ad essere sostenuta da una logica moderno-coloniale di produzione della vita sociale, dentro la quale si riproducono le condizioni ideologiche e materiali del mantenimento del razzismo e della segregazione (Gomes, 2012). Dopo tutto, il razzismo è ideologico ma poggia su una base materiale che rende possibile la sua riproduzione attraverso le elaborazioni politiche, sociologiche, antropologiche razziste; storicamente affermate anche all'interno del paradigma scientifico egemonico perché la struttura coloniale della nostra società ha conferito una base materiale di sostegno alle spiegazioni razziste.

Nella prima parte dello studio, sono stati analizzati attraverso una ricerca di approccio etnografico il contesto sociale e le relazioni che intercorrono tra gruppi di diverse culture nel quartiere di El Cabanyal, nello specifico tra cultura gitana e non gitana. Si è approfondito in maniera specifica l'analisi dei bisogni, delle aspettative, delle credenze e delle concezioni di quelle persone che volontariamente hanno partecipato a questa ricerca azione partecipativa. Il processo di identificazione e la riflessione sul contesto di vita è stato necessario per l'inizio dell'azione politica di emancipazione, documentato attraverso l'analisi delle informazioni raccolte grazie a una serie di strumenti tipici della ricerca qualitativa: l'osservazione partecipante, le interviste in profondità, la fotografia, il diario di campo, i gruppi di discussione, la compilazione delle storie di vita.

Nella seconda parte dello studio è stato promosso il progetto di innovazione sociale denominato *Las Ganchilleras Luchadoras y L'Anticor* con l'obiettivo di promuovere la formazione di uno spazio di

interazione, coesione e co-partecipazione sociale. Con questo fine sono stati creati due gruppi: un gruppo di donne di cultura gitana *Las Ganchilleras Luchadoras* che attraverso l'uncinetto come arte manuale iniziano un processo di empowerment e crescita personale e un coro con donne di cultura non gitana denominato *L'Anticor*. I due gruppi di donne, molte delle quali vicine del quartiere, si incontravano per la prima volta attraverso il "fare insieme", organizzando eventi, colloqui, scambiando esperienze, promuovendo la formazione di un Terzo Spazio, definito da nuove relazioni personali inter e intra gruppo. Uno spazio per riformulare un nuovo senso di comunità tra persone che elaboravano una storia inedita di solidarietà, di vicinanza, basata sullo scambio costruttivo, sui valori della convivenza pacifica e del rispetto reciproco.

L'idea alla base dell'intervento sociale era legata alla generazione di un processo di empowerment di un gruppo di donne appartenenti a un gruppo minoritario, il gruppo di donne gitane, e allo stesso tempo la promozione di un processo di emancipazione da stereotipi e pregiudizi in un gruppo di donne appartenenti al gruppo maggioritario, il gruppo di donne non gitane. L'attivazione di questo processo ha reso possibile riflettere sulle condizioni di disuguaglianza e sulle molteplici forme di ingiustizia, avviando un percorso per superare la condizione di segregazione e conflitto sociale. Le azioni congiunte dei due collettivi di donne nello spazio pubblico locale, che sperimentano un percorso inedito di co-partecipazione, sono una forma di resistenza e di ricostruzione personale e comunitaria. È un processo individuale che implica fiducia in se stesse, autostima, autoefficacia, ma è anche strettamente legato al cambiamento delle strutture sociali che impediscono la realizzazione come persona e come donna (Garmezy, 1993). Riflettere criticamente sulle convinzioni e le certezze del sistema di stereotipi e credenze che caratterizzano le relazioni tra gruppi sociali di culture diverse, creando l'opportunità di costruire uno spazio in cui nuovi valori facilitino la costruzione di processi di formazione comunitaria a partire dalla differenza.

Nella terza parte dello studio, è stato strutturato un processo di valutazione e autovalutazione, con un approccio partecipativo,

interpretativo e qualitativo. Sono state realizzate due diverse valutazioni: una valutazione interna rivolta alle partecipanti e una valutazione con quattro agenti esterni: un insegnante di scuola primaria, un insegnante di scuola secondaria, un vicino e attivista del quartiere di El Cabanyal e un assistente sociale. Persone che hanno avuto l'opportunità di conoscere il progetto di innovazione sociale e seguirne l'evoluzione. La valutazione partecipativa ha permesso di esaminare il processo e l'implementazione delle strategie più efficaci, favorendo uno sguardo consapevole, critico e proattivo. Si tratta di un metodo di valutazione come processo di apprendimento reciproco tra le parti, catalizzatore dell'azione sociale (Greene, 2015), che permette una relazione dinamica tra risultati, processi, contesto e risorse.

Il processo di riflessione-azione-valutazione è un percorso formativo intenzionalmente diretto, che coinvolge il livello cognitivo ed emotivo. La metodologia partecipativa è strettamente legata all'approccio trasformativo della ricerca azione femminista, che mira a modificare il percorso della ricerca scientifica, attraverso l'articolazione di alcuni aspetti considerati fondamentali: quali la riflessività e autoriflessività, l'orientamento all'azione, l'attenzione alle componenti emotive e alla situazione contingente, la cogenerazione della conoscenze che implica il compromesso di tutte le parti partecipanti, che insieme negoziano significati, analizzano, studiano, scrivono e diffondono i risultati. Si ha un cambio nel paradigma della produzione della conoscenza con i contributi di tutte le esperienze e le storie, saperi ed abilità. Si scrive insieme in coautoria, si condividono i momenti di riflessione e si cresce insieme in un modello circolare di scambio continuo e motivante (Donato, Alonso, Expósito & Pisa, 2021).

Riconosciamo che il focus della questione ha a che fare con la necessità di superare la falsa idea che i gruppi minoritari non sono adatti alla produzione di scienza, solo perché non hanno partecipato finora, in modo equivalente ai gruppi maggioritari, alla produzione di conoscenza scientifica. Seppure è importante ricordare la ricchezza dell'esperienza di resistenza e della conoscenza che ne deriva, cosí come di azione affermativa che indicano la possibilità di cambiare questa realtà. La ricerca in questo senso ha il potere di produrre e condividere un sapere

di resistenza, un sapere "subalternizzato", "nascosto", reso assente dall'oppressione egemonica, ma che ha resistito come gli stessi soggetti responsabili della sua produzione. È fondamentale, quindi, far emergere questo sapere basato sulla sociologia delle assenze/emergenze; il sapere dei gruppi minoritari che attraverso l'esperienza sociale producono conoscenza soffocata, fino ad ora trascurata perché emergente da popolazioni subalternizzate (De Sousa Santos, 2006).

4. RESULTATI

L'obiettivo di questo studio era quella di stabilire una relazione tra la formazione della cittadinanza democratica come problema pedagogico e politico e di promuovere un intervento efficace per cercare una possibile soluzione a un problema reale e concreto di conflitto sociale, che condiziona la vita di molte persone nel quartiere dove si realizza la presente ricerca. In questo contesto, seguendo gli studi di Fals Borda (1978), si considera pertinente indagare su una realtà specifica per trasformarla, scoprendo l'efficacia della ricerca impegnata nel contesto, come strumento per affrontare problemi complessi tipici delle interazioni e delle relazioni di potere tra persone e tra gruppi sociali.

La pedagogia sociale fornisce il substrato concettuale delle strategie innovative, indirizzando le pratiche alla formazione del soggetto attivo e socialmente impegnato. Questo eleva la prassi creativa dell'Innovazione Sociale alla sfera del sapere, del saper fare, del saper essere, del saper stare, in modo che la scena sociale diventi uno spazio pedagogico per la formazione integrale della persona in contatto proficuo con il mondo. Le interazioni che si stabiliscono tra l'interno e l'esterno, tra la dimensione intima e quella pubblica, sono alla base del cambiamento e della possibilità di sviluppare il potere in senso generativo con una connotazione positiva. L'obiettivo era quello di creare uno spazio di relazioni sociali dinamiche, convincenti e coerenti con il processo che si stava realizzando, per la formazione di una cittadinanza fertile, plurale e ibrida. Per sostenere questa tesi, da un lato, la teoria dell'Empowerment di Rowlands è stata analizzata come strumento di controllo sulle dimensioni della propria vita, come

processo di conoscenza dell'ambiente sociale e culturale nel quale si è inseriti, come possibilità di trasformazione individuale auspicabile per migliorare la condizione di vita a livello individuale, delle relazioni familiari e di comunità (Rowlands, 1997). D'altra parte, la formazione del Terzo Spazio, descritto da Homi Bhabha (2015), è stato vissuto come territorio di riflessione sulle differenze, di avvicinamento all' alterità, di comprensione delle diverse forme di essere e stare nel mondo, strettamente legate alla condizione sociale ed economica in cui si vive e alle effettive possibilità di essere parte attiva in un contesto sociale locale.

Nel lavoro sul campo è stato fondamentale, da un lato, la fase di analisi della situazione di conflitto nel quartiere e dall'altro, la raccolta dei bisogni delle partecipanti, e le motivazioni che ci hanno portato a fare un lavoro comune. A tutto questo si è aggiunta la pratica che ci ha permesso di costruire un piano d'azione, da posizioni multiple, come strutturazione di un'alternativa possibile alla segregazione.

In tutto il percorso della ricerca, la scuola pubblica locale ha assunto un ruolo attivo nei processi di co-partecipazione sociale e cogenerazione della conoscenza. La scuola è stata scelta come luogo di sviluppo dell'intervento e identificata come lo spazio dal quale attivare le espressioni di riflessione e azione. La scuola è stato il luogo simbolo per generare un nuovo modello di coesione comunitaria, uno spazio che accoglie le istanze dei movimenti rivendicativi della base sociale, che si apre al territorio intessendo una forte relazione con le anime e le dinamiche dello stesso, occupando un posto di rilievo nella formazione umana e cittadina e nella difesa e riabilitazione dei valori democratici. In questo senso, il processo educativo come pratica di libertà, è un atto di coraggio, che alimenta il dibattito e l'analisi della realtà, producendo nuove conoscenze sul mondo. L'educazione non è solo condividere il sapere, ma partecipare all'evoluzione intellettuale e spirituale degli studenti, delle loro famiglie e delle comunità (Hooks, 2014).

Durante l'intero percorso di ricerca, le partecipanti hanno riflettuto sulle connessioni e le pratiche egemoniche che determinano la condizione sociale esistente, riuscendo ad articolare richieste di giustizia sociale in termini di redistribuzione, riconoscimento e

rappresentazione. La sfida era quella di promuovere un percorso formativo, in cui l'idea della donna cittadina attiva, impegnata e responsabile non fosse solo una formula vuota ma una sfida pratica, in cui la soggettività realizza e dispiega il suo potenziale in un legame reciproco tra individualità e socialità, mettendo in relazione conoscenza-azione. Il movimento costituito dai collettivi di donne partecipanti alla ricerca, è stato innanzitutto movimento di azione e di rivendicazione sociale in quanto la loro esposizione pubblica ha permesso di mobilitare gli atavismi storici, sociali, affettivi e linguistici aprendo percorsi di sospetto, inquietudine e curiosità che rendono possibile l'emergere di nuove lotte, enunciazioni in cui la novità è legata al riconoscimento del costituito e l'urgenza della sua trasformazione. In questo senso, le donne protagoniste sono produttrici di conoscenza.

5. CONCLUSIONI

I risultati ottenuti mostrano che è possibile promuovere una trasformazione sociale basata sul cambiamento a livello personale, rispetto alla percezione di se stesse e degli altri, attivando un processo multidirezionale e dinamico dalla sfera personale alla comunità e viceversa. L'esperienza di empowerment e la sinergia positiva che si genera dal processo di emancipazione e collaborazione, promuovono istanze di effettiva partecipazione cittadina. Il progetto di Innovazione socio-culturale di *Las Ganchilleras Luchadoras y L' Anticor*, ha avuto un carattere multiplo tra intervento comunitario e la ricerca socio-pedagogica. Si è stabilito un dialogo tra le discipline in una ricerca cui l'obiettivo non era la costruzione di teorie generalizzabili ma la riflessione pedagogica come riferimento per la prassi sociale (Pring, 2000). Si tratta di un ciclo di riflessione e azione, che ha coinvolto tutte le partecipanti nell'osservazione, analisi del contesto, pianificazione, intervento specifico, valutazione e diffusione dei risultati, al fine di strutturare una teoria pratica sulla situazione locale. Fondamentale è stata e continua ad essere l'analisi dei limiti di questa ricerca e il reale impatto sul territorio.

I tempi di una tesi dottorale, le poche risorse materiali disponibili e i fattori legati alla complessità del contesto, hanno avuto una grande trascendenza nello sviluppo dell'intervento. In generale, il numero di donne coinvolte è stato limitato, circa venti donne di cultura non gitana e dieci di cultura gitana. Ciò invita a riflettere sulle difficoltà di partecipazione attiva delle donne di alcuni gruppi sociali che impone una lettura intersezionale e multidimensionale della condizione di oppressione, disuguaglianza e segregazione (Goienetxea, 2017).

Le riflessioni condivise mostrano la necessità di affrontare il problema dell'esclusione sociale attraverso misure di azione affermativa, superando soluzioni parziali e palliative, proponendo strategie plurali innovative e creative rivolte all'intera popolazione e non solo ai gruppi che soffrono la condizione di discriminazione e marginalità. I risultati hanno permesso di ripensare la categoria dell'incontro e della co-partecipazione nello spazio pubblico, superando la logica dell'inclusione quando è basata su condizionamenti e sottili forme di dominazione. Per questo motivo il progetto voleva rivolgersi non solo alla parte della popolazione locale che soffre le condizioni di oppressione, ma anche al gruppo maggioritario, che impone i codici di comportamento di integrazione.

La valutazione di coerenza tra gli obiettivi raggiunti, le necessità identificate, i processi avviati, la disponibilità delle persone, è parte integrante della metodologia adottata. Si è trattato di facilitare l'incontro, l'espressione personale, la valorizzazione delle identità e delle esperienze di vita, negoziando continuamente le relazioni di potere. Puntando alla costruzione di un significato congiunto di quello che era e continua ad essere necessario per il quartiere in una logica di scambio dialettico continuo e profondo, che ha richiesto sforzo ed implicazione. Ecco che al di là delle prassi attivate abbiamo condiviso esperienze, ci siamo trovate coinvolte in un percorso di insegnamento-apprendimento strutturato, generato e alimentato dalla continua relazione con il contesto nel quale ci trovavamo.

La dimensione della co-partecipazione è stata necessaria per l'esito del progetto, in quanto ha permesso indirizzare la riflessione e la valutazione proprio sulle questioni di potere, la mancanza di

opportunità per alcuni gruppi sociali e le barriere imposte dai pregiudizi. Attraverso la proposta di co-partecipazione reale nella vita sociale si lavora per l'interesse collettivo, secondo un modello nel quale tutte le persone sono membri responsabili della comunità e hanno un ruolo attivo nello sviluppo e nel mantenimento della cultura democratica. L'interpretazione della realtà da diverse posizioni ha permesso di analizzare criticamente il passato, il presente e di immaginare un futuro migliore per il quartiere che ha bisogno di iniziare un nuovo processo di conoscenza reciproca, solidarietà e coesione tra le culture. Pertanto, pur prendendo atto delle difficoltà e dei limiti di questo studio, le metodologie co-partecipative sono considerate come una misura efficace per promuovere la mobilitazione sociale smascherando i meccanismi di discriminazione e disuguaglianza. Il lavoro presentato in queste pagine acquisisce un carattere fortemente politico, poiché partendo dall'analisi congiunta della situazione attuale, suggerisce possibili modelli di trasformazione sociale.

Quando la politica in un territorio pianifica lo scontro tra le persone, promuove la speculazione, l'egoismo e il benessere di pochi; è necessario lavorare sulle possibili alternative al conflitto sociale attraverso forme, azioni, pratiche e iniziative che permettano il contatto con l'alterità per avviare un dialogo tra persone, culture, discipline e conoscenze. È un'opzione che richiede coraggio e impegno, sforzo e duro lavoro, ma è uno dei modi per cercare di costruire un nuovo mondo possibile nel rispetto delle differenze. Un lavoro e un impegno per il quartiere e le comunità locali che non è terminato con la fine della tesi dottorale. Continuiamo a co-partecipare nello spazio sociale attraverso un progetto che, con molte difficoltà, continua ad andare avanti. Collaboriamo con i diversi agenti sociali, associazioni, istituzioni, collettivi e lavoriamo con le donne di tutte le comunità presenti, partecipando nelle attività della scuola locale.

In questo momento siamo occupate in un nuovo progetto finanziato dalla Fondazione Cotec, denominato *Explora conmigo donde*

vivimos[190]. Seguiamo la nostra formazione reciproca, e i rapporti di collaborazione si sono trasformati in rapporti di profonda amicizia.

La nostra idea è quella di coinvolgere altri quartieri della città, creando reti ancora più ampie di empowerment, crescita personale e comunitaria, strutturando nuovi spazi di scambio costruttivo, dove riconcettualizzare la relazione tra gruppi, tra individualità e comunità, strutturando una scienza in azione con l'obiettivo di interrogarsi sulla possibilità di cambiare la realtà sociale a partire da sé stesse. Gli strumenti di ricerca sono adattati alle reali esigenze della base sociale e si convertono in possibilità di coscientizzazione e formazione per tutte le persone, a partire dalla ricercatrice.

6. REFERENCIAS

Beck, U., Borras, M. R., Navarro, J., & Jimenez, D. (2019). La sociedad del riesgo. Barcelona: Paidós.

Bhabha, H. (2015). Debating cultural hybridity: Multicultural identities and the politics of anti-racism. Zed Books Ltd.

Bhabha, H. K., & Rutherford, J. (2006). Third space. Multitudes, (3), 95-107. https://doi.org/10.3917/mult.026.0095

De Sousa Santos, B. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Clacso.

Donato, D., Alonso, Á. S. M., Expósito, L. P., & Pisa, E. H. (2021). Cogenerar conocimiento para transformar lo inmediato. De la investigación participativa a la coautoría en la difusión de los resultados. Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 2(1), 103-111.

Drucker, P. F. (1993). The rise of the knowledge society (Wilson Quaterly, ed.). https://doi.org/10.1021/ma00041a020

Drucker, P. F. (1993). The rise of the knowledge society. The Wilson Quarterly, 17(2), 52-72.

Fals-Borda, O. F. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Análisis político, (38), 73-90.

Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo xxi.

[190] https://sites.google.com/view/explora-conmigo-donde-vivimos/el-proyecto?authuser=0

Garmezy, N. (1993). Vulnerability and resilience. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, & K. Widaman (Eds.), APA science Vols. Studying lives through time: Personality and development (p. 377–398). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10127-032

Goienetxea, U. Z. (2017). Claves hacia el empoderamiento de las mujeres gitanas: un análisis desde el punto de vista de la interseccionalidad. Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género, 8(1), 203-222.

Gomes, A. (2012). Alter-Native 'development': Indigenous forms of social ecology. Third World Quarterly, 33(6), 1059-1073.

Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, 12(1), 98-109.

Greene, J. C. (2015). The emergence of mixing methods in the field of evaluation. Qualitative health research, 25(6), 746-750. https://doi.org/10.1177/1049732315576499

Harvey, D. (2017). The right to the city (pp. 156-171). Birkhäuser.

Honneth, A. (1996). The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts. Mit Press.

Honneth, A. (2007). Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento (Vol. 3012). Katz Editores.

Hooks, B. (2014). Teaching to transgress. Routledge.

Latour, B. (1987). Science in action: How to follow scientists and engineers through society. Harvard university press.

Mertens, D. M. (2012). Transformative mixed methods: Addressing inequities. American Behavioral Scientist, 56(6), 802-813. https://doi.org/10.1177/0002764211433797

Mertens, D. M. (2018). Ethics of qualitative data collection. The SAGE handbook of qualitative data collection, 33-48.

Mortari, L. (2007). Cultura della ricerca e pedagogia. Carocci.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction:'Mode 2'revisited: The new production of knowledge. Minerva, 41(3), 179-194.

Rowlands, J. (1997). Questioning empowerment: Working with women in Honduras. Oxfam.

Sassen, S. (2014). Expulsions. Harvard University Press.

Smith, N., & Williams, P. (Eds.). (2013). Gentrification of the City. Routledge.

EFECTOS DEL PROGRAMA DELFOS EN ESTUDIANTES DE ESO[191]

EULISIS SMITH PALACIO
Universidad Francisco de Vitoria, España

1. INTRODUCCIÓN

La principal preocupación en niños, profesores y en general nuestra sociedad es el aumento de los múltiples comportamientos agresivos que encontramos en los colegios y además va de la mano de factores negativos para los alumnos, tanto en las relaciones personales cómo en su vida social (Barnes, Smith y Miller, 2014); (Wilson y Lipsey, 2007). La normalidad de estas situaciones es una realidad en la mayoría de los colegios o centros escolares. La frecuencia de los episodios agresivos y violentos es casi diaria (Cerezo, 2006). La mayoría de los alumnos admiten haber participado en algún episodio violento como abusador, víctima o espectador de hecho lo podemos apreciar en un estudio reciente con una muestra de 288 alumnos siendo el 85% de los mismos quienes admitían haber participado en algún momento de su etapa estudiantil. (Paz, Teixeira, Pratesi y Gandolfi, 2015).

Desarrollar valores de cooperación, solidaridad y autoestima junto con el Deporte y la Educación Física cómo principal herramienta de trabajo puede ayudar a promover las relaciones interpersonales de los participantes, siempre que se trate de evitar comportamientos violentos (González, 1999). Las aulas son el mejor aliado de los profesores para conocer mejor a los alumnos, al final el alumno hace partícipe al profesor de todos los acontecimientos que le ocurren en su vivencia diaria y para los profesores se convierten en un testimonio vivo para analizar todos los procesos internos de los alumnos y consolidar su educación en un

entorno de fácil acceso al aprendizaje. En este sentido Miller, Bredemeier y Shields (1997), señalan que las conductas que presentan los alumnos determinan su estado de ánimo. Está totalmente desmentida la visión filosófica, que durante el desarrollo de una actividad física, la persona desarrollaba el carácter y la virtud, el deporte puede ayudar a desarrollar valores en las personas sólo si el desarrollo de la propia actividad tiene un enfoque con un contexto educativo, donde se priorizar unos valores como la motivación intrínseca, la autoestima, la cooperación (Contreras, 2011).

El deporte ofrece un gran campo de técnicas para que el profesor pueda alcanzar objetivos éticos o morales dentro de un ambiente educativo. Por ello (Gutiérrez, 1995) aclara que el deporte es un medio concreto y educativo para que el alumno adquiera valores y desarrolle actitudes sociales. La actividad física permite que el alumno sea capaz de tener una motivación propia y mejorar la autoestima, más cuando las relaciones interpersonales a través del deporte permiten desarrollar valores como la tolerancia y el respeto. (Cecchini, 2008)

La victoria, en ocasiones la podemos encontrar ligada a un contexto moral inapropiado donde hay una gran ausencia de valores, corregir todos esos elementos y ansiedades deportivas son responsabilidad de docente-entrenadores quién deberá aplicar unos procedimientos y metodologías en las clases de Educación Física y Deporte (Cecchini, Fernández y González, 2008). El deporte en sí mismo no es educativo, por ello es responsabilidad de los educadores y profesores, quienes tendrán de facilitar una orientación educativa para desarrollar en profundidad esos valores que se pueden adquirir con el desarrollo de la actividad. (Giménez, 2005). Los programas educativos de otros estudios científicos, son una ayuda para el docente en la organización de las actividades de tal forma que les permite tener mayor control de seguimiento en los alumnos, aunque en ocasiones lejos de crear sensaciones positivas en los alumnos puede crear conflicto interno y frustración (Escartí et al, 2005).

La Educación Física y el Deporte con una planificación adecuada, una metodología concreta y la inclusión de hábitos saludables, puede contribuir a la prevención de las conductas antisociales y la mejora de la

convivencia (Jiménez y Durán, 2005). Los valores humanísticos posibilitan la compresión y razonamiento de la práctica deportiva, en ocasiones favoreciendo el desarrollo social. Por ello la Educación Física y el Deporte puedan ser un instrumento efectivo para fomentar la deportividad, disminuir la violencia en los jóvenes. (Martinek, Schilling y Hellison, 2001). La instauración de las actividades extraescolares en los colegios está permitiendo crear un gran interés en la actividad física en los alumnos durante su etapa estudiantil incluso además consigue generar mayor interés cuando en años posteriores, lo siguen practicando después de su jornada laboral (Escartí, 2005).

2. METODOLOGÍA

La finalidad del trabajo ha sido estudiar la transferencia de valores a la vida cotidiana de los alumnos a contextos extraescolares como la familia, amigos, etc. Dentro de los principios y reglas éticas que regulan la profesión de Cafyd, esta investigación ha tratado de velar por el respeto a los derechos humanos, el sentido de responsabilidad, honestidad y sinceridad dentro de los alumnos. El tema en cuestión se ha elegido en consecuencia a las noticias de actualidad y comportamientos de los alumnos que se observan en los colegios, que en ciertos casos son inadecuados y violentos por el contexto que le rodea a cada alumno.

El objetivo de este trabajo fue analizar los beneficios en la adquisición de valores con la Educación Física, como principal herramienta y la implementación del Programa Delfos, para potenciar el autocontrol personal del alumno y tratar de disminuir las respuestas violentas y agresivas que percibimos dentro de las aulas.

3. DISEÑO

La investigación tiene un diseño cuasi-experimental donde hemos podido medir diferentes variables sociales con la ayuda de la Educación Física, como principal transmisor de las orientaciones educativas. Para el desarrollo metodológico de este trabajo en primer lugar se realizó un pretest con las preguntas del cuestionario Cacia, se aplicó el programa de intervención educativa de 6 sesiones y luego se realizó el postest. El

grupo de control únicamente pasarán los cuestionarios CACIA, con el pre-test inicial y post-test, sin la implementar el Programa Delfos.

4. MUESTRA

Se ha seleccionado un colegio concertado de Alcorcón. Municipio y ciudad de España, ubicada en la Comunidad de Madrid. Este municipio debido a su tamaño de población, se le sitúa como el cuadragésimo municipio español en la lista al constar de una población de 170.514 habitantes en 2019. La muestra estuvo formada por estudiantes de 4º de la ESO del colegio Alkor. (n=49), con edades comprendidas entre 14 y 16 años, (grupo experimental A= 24, grupo de control B= 25). El grupo experimental estaba formado por 13 mujeres y 11 varones y el grupo de control 13 varones y 12 mujeres.

5. PROCEDIMIENTO

6. EL PROGRAMA DELFOS

José Antonio Cecchini Estrada junto con la ayuda económica de la Asociación Amigos del Deporte, crearon en 2008 el Programa Delfos, un programa de intervención educativa que recoge diferentes principios pedagógicos, así como herramientas para el docente para organizar y diseñar sesiones, implementar distintas estrategias educativas. Tras los altos niveles de agresividad y situaciones violentas en las aulas de los colegios, se quiso redirigir esas conductas con este programa educativo con la finalidad de aumentar los niveles de autocontrol en los alumnos, tratar de disminuir esos comportamientos violentos y mejorar el Fair Play.

Este programa consta de diferentes premisas, en primer lugar: el alumno acepta ser responsable de sus actos y en segundo lugar facilitar la transferencia de los conocimientos de y apredizajes que se dan en la propia vida a la clase de educación física. Además, el Programa Delfos, promueve un desarrollo personal de cada alumno asociados a los valores tales como: Autogestión y Esfuerzo (Cecchini, 2008). Por otro lado,

el programa Delfos, permite entablar una buena comunicación con el alumnado, poniendo énfasis en disminuir diversas actitudes con carácter agresivo o violento de cara la implementación de las 6 sesiones, y ensalzar valores como el respeto entre compañeros, saber escuchar, empatizar con nuestros compañeros,

Para que los objetivos de la investigación se puedan hacer efectivos, dentro de las aulas de educación física, deben cumplimentarse las siguientes fases dentro de cada sesión diaria.

TABLA 2 Organización de una sesión diaria. Programa Delfos

Organización de una sesión del Programa Delfos	Observaciones
1-La sesión comenzará recordando la sesión anterior para recordar los objetivos tratados. Además de explicar los objetivos que se van a trabajar en la presente sesión.	En la primera y última sesión, recogida de cuestionarios CACIA
2-Comienza el desarrollo práctico de la sesión	Se tratará de conseguir una sesión con carácter lúdico.
3-Feedback o retroalimentación constante durante la sesión	Estar bien atento a cualquier estímulo en el que el profesor pueda intervenir.
4-Breve reunión entre profesor y alumnado con el fin de evaluar la puesta en práctica y los valores desarrollados y propiciar una reflexión constante en los alumnos.	El profesor deberá observar la motivación individual de cada alumno e incentivar o tratar de animar al grupo.
5-Perseguir objetivos en la sesión para facilitar esa transferencia en los valores en la vida personal de los alumnos.	Entregar un dilema moral

7. INSTRUMENTO

El cuestionario Cacia permite medir los niveles de autocontrol y la agresividad de los alumnos utilizamos el cuestionario CACIA. Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (Bonet y Silvia, 1995). Es un cuestionario de 89 items que evalúa el autocontrol mediante 5 escalas:

Retroalimentación Personal (RP): 21 elementos

La auto-observación dentro de esta escala es la más relevante para el conocimiento del niño. Empieza a tener un análisis de las situaciones, la causalidad de los comportamientos. Cuando los resultados del cuestionario son altos nos da un conocimiento de un aprendizaje del niño sobre sus propios actos individuales.

Retraso de Recompensa (RR): 19 elementos

Esta escala recoge todos aquellos comportamientos de los niños que tenga cierta tendencia impulsiva y por ello el docente deberá apoyar al niño en conseguir un mayor control en esas respuestas impulsivas. Cuando en el cuestionario aparece una puntuación elevada suele asociarse con comportamientos con un buen hábito de trabajo.

Auto-Control Criterial (ACC): 10 elementos

Esta escala refleja la capacidad que tienen los alumnos de soportar situaciones desagradables o dolorosas. Cuando la puntuación en el cuestionario aparece elevada, el alumno adquiere mayor resistencia a esas situaciones mostrando seguridad en ellas y por tanto el test nos refleja diferentes aspectos de responsabilidad personal.

Auto-Control Procesual (ACP): 25 elementos

Esta escala se refiere a aspectos como la auto-evaluación, auto-gratificación y auto-castigo. Los niños en ocasiones se premian o se castigan tras su propia reflexión personal y es importante que el docente redirija estas situaciones a otras más correctas.

Escala de Sinceridad (S): 14 elementos

Esta escala refleja todos aquellos comportamientos con dependencia a normas sociales y enfocar el criterio individual de cada niño. Una baja puntuación indica que el alumno ha contestado por creencia de ser el gesto acertado o por si era lo que se esperaba de él. Cuando se da ese caso se deben de relativizar el resto de escalas.

Auto-Control Criterial (ACC): 10 elementos

Como he mencionado con anterioridad, esta dimensión del cuestionario Cacia, refleja la capacidad de soportar situaciones difíciles y dolorosas. Las preguntas en las que nos debemos fijar en el cuestionario son los siguientes items: (6, 13, 33, 51,58, 61, 62, 63, 68, 72).

8. PRINCIPIOS EDUCATIVOS IMPLEMENTADOS EN EL PROGRAMA

- Compromiso personal del profesorado por tratar de perseguir el desarrollo de valores en sus alumnos. Por tanto el profesor debe ser el propio ejemplo de los alumnos para transferir esos valores.
- Fijar unas metas. Desmintiendo la creencia antigua de que el deporte permite a aprender a cooperar, negociar, solucionar conflictos morales, desarrollar el autocontrol, etc. No es posible si no se tiene una intencionalidad y una persona que cómo educadora ponga partícipe esos valores que el deporte puede ayudar a adquirir. Por tanto, para buscar mayor precisión en nuestros resultados a los alumnos se les debe plantear de forma directa los objetivos de la sesión ya sean los objetivos iniciales o los objetivos finales. (Cecchini, 2015).
- Asumir objetivos. El alumno empieza a aportar su propio criterio y experiencias y es imprescindible que el profesor les ayude a asumir objetivos del programa para tratar de integrar las decisiones del alumno dentro de la práctica de la sesión y aportar mayor compromiso personal.
- Calidad de las relaciones personales. Es de evidenciar que el docente durante el proceso tiene un contacto humano con los alumnos donde la calidad de la educación también radica en las relaciones personales. Debe ser muy relevante para el docente esa transferencia de valores en las relaciones personales de los alumnos.

- Desarrollo de estrategias y de planes. Ofrecer diferentes recursos metodológicos y herramientas podrán facilitar al alumno a clasificar y estudiar la información que le va recogiendo durante el transcurso de las sesiones.

- Aprender a través de la práctica. El deporte y la educación física deben ser la principal herramienta para que los niños adquieran esos valores en situaciones de juego real. El proyecto consta de 6 sesiones prácticas, en las que se abordan problemas concretos dentro de su desarrollo personal y moral. El liderazgo se hace partícipe según las capacidades propias de cada alumno.

- Reflexión y puesta en común. La intencionalidad del programa de intervención es que tras un análisis, una reflexión y una puesta en común de los hechos acontecidos, el alumno deberá analizar todo los elementos adquiridos en la sesión sacando sus propias conclusiones morales y que a posteriori en su vida personal pueda ser también una gran herramienta los conocimientos aprendidos.

- Transferencia de otras situaciones diferentes. La transferencia, es un proceso complejo que precisa del alumno cierta implicación personal y que asuma la responsabilidad de trasladar este tipo de comportamiento a diferentes contextos de la actividad propia del alumno (Danish, 1997).

9. ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN LA IMPLEMENTACIÓN

a. Establecer los límites de un contrato verbal profesor-alumno en el que se instauraron con claridad las responsabilidades asumidas por ambos. Estas recogían los objetivos, conductas y comportamientos a los que se esperaba observar.

b. La creación de ciertos debates, como en este caso los dilemas morales que se exponen al final de cada sesión permiten concienciar a los alumnos sobre los valores que se trabajaron en cada sesión.

c. Identificación y resolución de conflictos interpersonales. Durante la implementación surgían enfrentamientos o conflictos personales se les pedía que fueran capaces de dominar sus emociones, identificaran la naturaleza del conflicto q que buscaran una posible solución, que eligieran la respuesta adecuada sin inducirles a la respuesta y que la llevaran a cabo.

d. Utilizar algún modelo o persona con cierta trascendencia mediática que los niños puedan identificar con los valores que se quieren enseñar.

e. Proponer tareas abiertas y de fácil percepción.

f. Hacer partícipe a los alumnos en la toma de decisiones.

g. Tener un seguimiento individual de cada alumno con el fin de poder dar Feedback y mejorar la retroalimentación alumno-profesor

h. Promover la ayuda del resto de compañeros.

i. Evaluar los progresos individuales, el progreso hacia metas individuales y colectivas, la participación y el esfuerzo de un modo auto-referenciado.

j. Permitir a los alumnos participar en la diferente toma de decisión referidas al ritmo de enseñanza-aprendizaje y al tiempo asignado a las diferentes actividades, de este modo los alumnos tendrán mayores responsabilidades y afianzaremos su propio criterio. Cecchini et al. (2005).

10. ANÁLISIS DE DATOS

Para comparar los resultados en esta investigación se han dividido los items de la escala de Autocontrol Criterial en SI y NO. A su vez hemos convertido los resultados SI en 1 y los resultados NO en 0,5. Se reunión las medias de los valores alcanzados en el pretest y los valores alcanzados en el postest. Posteriormente se analiza los resultados de las medias obtenidas tanto en el grupo experimental como en el grupo de control.

11. RESULTADOS

En el Grupo de Control, la variable Autocontrol Criterial, en el pre test del cuestionario CACIA se han obtenido una media de la sumatoria de 0,782 y en el post test una media sumatoria de 0,788. Por tanto la diferencia de las medidas, ha sido de 0,06, como se describe en la Tabla 2. Las diferencias de las medias obtenidas en este caso son mínimas, no existe posibilidad de mejora significativa en este caso.

Tabla 3 Resultados Pre Test y Post Test Grupo Control

	Media	n	Diferencias
ACC Pre-test	0,782	25	
ACC Pos-test	0,788	25	0,06

En el Grupo Experimental la variable de Autocontrol Criterial en el pre test del cuestionario CACIA se ha obtenido un valor medio de 0,7479 y en el post test una media sumatoria de 0,7833. Por tanto, la diferencia de las medidas, ha sido de 0, 354, como se describe en la Tabla 3. Estas diferencias describen una leve mejoría en cuanto al autocontrol criterial, lo que significa que la capacidad de los alumnos para soportar situaciones difíciles ha mejorado.

Tabla 4. Resultados Pre Test y Post Test Grupo Experimental

	Media	*n*	Diferencia
ACC Pre-test	0,7479	24	
			0,354
ACC Pos-test	0,7833	24	

Aparentemente podemos apreciar una mayor diferencia entre los resultados obtenidos en el grupo experimental, grupo donde hemos implementado las sesiones de educación física con el Programa Delfos. La diferencia entre ambos grupos no es muy significativa, pero podemos apreciar una mejora en la capacidad de soportar situaciones desagradables y dolorosas en el grupo experimental a diferencia del grupo de control. Además podemos apreciar una diferencia por sexos. Las 13 alumnas de la clase del grupo experimental analizando el pre test con el post test se observan una mejoría del 0,178 tras la implementación del Programa Delfos. Analizando a los 11 varones de la clase del grupo experimental, tras analizar los resultados del pre test con el post test podemos observar una mejoría del 0,04.

En definitiva podemos indicar en esta investigación que las chicas han interiorizado mejor los conceptos como los objetivos propuestos en las sesiones. Además en el aula a lo largo de las sesiones se ha podido observar una gran implicación por parte del alumnado en el desarrollo de todas las actividades y una actitud de respeto hacia sus compañeros y profesores.

12. DISCUSIÓN

Estos programas de intervención educativa permiten descubrir cuales son los valores que se pueden desarrollar a través del Deporte y la Educación Física y a su vez transferir estos valores a otros ámbitos cómo son la familia y el colegio. En otra investigación realizada por Lamoneda et. al (2015) con una muestra de 126 alumnos entre 10 y 12 años en un colegio del sur de España, se encontró mejoría en cuanto a la actitud ante el fracaso y la asistencia a los entrenamientos, no se encontró mejoría en el Autocontrol Criterial. En nuestro programa de intervención educativa podemos apreciar cambios mínimos debido a las pocas sesiones que se ejecutaron. Por parte del alumnado se ha apreciado una mejora en la actitud hacia sus compañeros y hacia la clase de Educación Física. Puedo confirmar que su predisposición a la práctica deportiva ha mejorado al igual que su compromiso al desarrollo de las actividades, su nivel de concentración iba aumentando de forma visible

con el transcurso de las sesiones y todos tenían una actitud colaborativa y sincera.

Cecchini (2003) en una investigación que realiza con alumnos de 1 de la ESO, tras realizar 10 sesiones comprueba una mejoría en la retroalimentación personal, el autocontrol criterial y autocontrol Procesual. Además de mejorar en el juego limpio y las conductas antideportivas. También lora una transferencia de los valores a contextos extradeportivos en el entorno familiar y social de los alumnos.

Otro estudio de investigación de Martinek et. al (2001), en 6 meses aprecia cambios significativos con mejoría en el establecimiento de los objetivos, autocontrol y autogestión. Además se aprecia una mejoría en la transferencia de las variables analizadas (esfuerzo, autocontrol, apoyo y autodirección).

13. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados se concluye como respuesta a los objetivos planteados que la implementación de este programa educativo, produce mejoras en los niveles de desarrollo personal del alumno, como mejoras en el juego limpio y en la intencionalidad de disminuir esas conductas desagradables. La aplicación del Programa Delfos puede tener beneficio en los niveles de Autocontrol Criterial. La Educación Física y el Deporte pueden ser una herramienta para que los alumnos tomen conciencia de ciertos valores, siempre y cuando, el docente aplique las herramientas educativas con esta finalidad.

14. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las limitaciones más relevantes que podemos apreciar a lo largo de la investigación son las siguientes: el número de sesiones, 6 sesiones han sido pocas para poder analizar los resultados, ya que cómo dice Cecchini el mínimo de sesiones a realizar han de ser 24 sesiones para poder apreciar los resultados de forma notable; en algunas sesiones hemos tenido que compartir campo de fútbol sala con otros profesores de educación física al coincidir en horario dentro del espacio deportivo, La

facilidad de incorporarnos a un colegio, hasta mediados de noviembre no se empezaron a implementar el programa educativo Delfos, ya que se debió pasar una circular informativa a los padres con una finalidad informativa.

15. REFERENCIAS BIBLIOGRAFIA

BARNES, T. N., SMITH, S. W., Y MILLER, M. D. (2014). SCHOOL-BASED COGNITIVE-BEHAVIORAL INTERVENTIONS IN THE TREATMENT OF AGGRESSION IN THE UNITED STATES: *A META-ANALYSIS. AGGRESSION AND VIOLENT BEHAVIOR,* 19, 311–321.

CECCHINI, C., CECCHINI, J. A., FERNÁNDEZ-LOSA, J., Y GONZÁLEZ, C. (2011). REPERCUSIONES DEL PROGRAMA DELFOS SOBRE LOS NIVELES DE AGRESIVIDAD EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: ACTIVIDADES COLABORATIVAS VERSUS COMPETITIVAS. *MAGISTER: REVISTA MISCELÁNEA DE INVESTIGACIÓN,* 24, 11-21.

CECCHINI, J. A., FERNÁNDEZ, J., GONZÁLEZ, C., Y ARRUZA, J. A. (2008). REPERCUSIONES DEL PROGRAMA DELFOS DE EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL DEPORTE EN JÓVENES ESCOLARES. *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 346, 167-186.

CECCHINI, J. A., FERNÁNDEZ, J., GONZÁLEZ, C., Y ARRUZA, J. A. (2008B). LOS PROCESOS DE TRANSFERENCIA EN EL PROGRAMA DELFOS. *REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE*, 8, 83- 98.

CECCHINI, J. A., GONZÁLEZ, C., ALONSO, C., BARREAL, J. M., FERNÁNDEZ, C., GARCÍA, M., LLANEZA, R., Y NUÑO, P. (2009). REPERCUSIONES DEL PROGRAMA DELFOS SOBRE LOS NIVELES DE AGRESIVIDAD EN EL DEPORTE Y OTROS CONTEXTOS DE LA VIDA DIARIA. *APUNT. EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES*, 96, 34-41.

CECCHINI, J. A., MONTERO, J., Y PEÑA, J. V. (2003). REPERCUSIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL DE HELLISON SOBRE LOS COMPORTAMIENTOS DE FAIR-PLAY Y EL AUTO-CONTROL. *PSICOTHEMA*, 15, 631-637.

CEREZO, F. (2006). VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN ENTRE ESCOLARES. EL BULLYING: ESTRATEGIAS DE IDENTIfiCACIÓN Y ELEMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DEL TEST BULL-S. *REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA*. 4 (2) (9), 333-352.

ESCARTÍ, A., PASCUAL, C., Y GUTIÉRREZ, M. (2005). *RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE*. BARCELONA: GRAÓ.

Giménez, P. Sáenz-López y M. Díaz (Eds.). Educar a través del deporte (pp. 85-98). Huelva: *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.*

González, F. J. (1999). Educación en valores a través del deporte (Vol. III). Madrid: YMCA*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.*

Hellison, D. R. (2000). Serving underserved youth through physical activity. In D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker, y J. Stiehl (Eds*.), Youth development and physical activity: Linking universities and communities (*pp. 31-50). Champaign, IL: Human Kinetics.

Jiménez, P., y Durán, L. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 80, 13-19.

Lamoneda-Prieto, J., Huertas-Delgado, F., Córdoba-Caro, L. G., & García-Preciado, A.V. (2015). Desarrollo de los componentes sociales de la deportividad en futbolistas alevines. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 113-124.

Martens, R. (1996). Turning kids on to Physical Activity for a Lifetime. *Quest,* 48 (3), 303-310.

Martinek, T., Schilling, T., y Hellison, D. (2001). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy,* 11 (2), 141-157.

Martinek, T., Schilling, T., y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33 (1), 29-45.

Miller, S., Bredemeier, B., y Shields, D. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest,* 49, 114-129.

Paz, I. M., Teixeira, A. S., Pratesi, R., y Gandolfi, L. (2015). Prevalence of various forms of violence among school *students. Acta Paulista de Enfermagem*, 28 (1), 54-59.

16. ANEXOS: SESIONES DIARIAS Y PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

TABLA 5 Objetivos del Programa de Intervención educativa

Objetivo del Programa de intervención educativa:
Objetivos Principales: - Valorar el aprendizaje independientemente del resultado obtenido. - Desarrollar del fair play, el autocontrol y fortalecer la autoestima individual de los alumnos. - Desarrollar y afianzar trabajo individual y colectivo de los alumnos implementando hábitos de disciplina -Fortalecer las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás alumnos, así como tratar de eliminar la violencia y resolver pacíficamente los conflictos. Objetivos Específicos: - Mejorar la retroalimentación entre profesorado y alumnado - Medir y mejorar los niveles de Autocontrol Criterial, el juego limpio y mediante un programa de intervención educativo de desarrollo personal. - Trasladar la unidad didáctica a la sesión

SESIÓN 1

Deporte: Fútbol

Dirigido: Alumnos entre 14 y 16 años

Aplicación del Programa Delfos

Tabla 6 Primera sesión implementada

Sesiones			
Introducción **Objetivo:** Comprender las diferentes partes del juego para participar de forma constructiva con los demás. Analizar la salida del balón utilizando los medios técnicos tácticos individuales y colectivos que se desarrollan durante la sesión **Contenido**: Control, pase con el interior del pie y líneas de pases. 2x1 3x2 **Alumnos:** 24 **Espacio**: Pistas deportivas de Fútbol del Colegio **Distribución**: 3 equipo de 8 participantes y según ejercicios.			
Desarrollo metodológico	**Descripción**	**Temporización (55 minutos)**	**Observaciones**
1-Presentación del profesor y explicación de la sesión.	Distribución 	2	OBJETIVOS
2-Parte inicial: Calentamiento . Se iniciará la actividad práctica, con un breve calentamiento.	Calentamiento por parte del profesorado del centro. Por norma general calentamiento articular y dos vueltas al campo de fútbol sala.	10	Que predomine lo lúdico
3-Desarrollo práctico de la actividad **3- a) Parte principal**	EXPLICACIÓN PROFESOR UNIDAD DIDÁCICA El profesor realiza un ejercicio en base a los contenidos didácticos	10	
3-b)Parte principal	Juego modificado		

	6x4 equipos mezclados rojo con azul. El equipo de 6 (3x3) y 4 (2x2) Tendrán que avanzar de la mano y para validar el gol deberá estar una pareja dentro de la portería para recibir el pase..	10	
3-c)	Derribar las torres: colocamos 4 conos en el centro del campo. Un equipo formado por 4 jugadores se encarga de defender la torre de conos mientras que otro equipo formado por otros 4 jugadores se encarga de atacar, es decir, deben ir pasándose el balón hasta conseguir golpear la totalidad de los conos. Cada 3 minutos se intercambian los papeles. Puntuación incrementa tras derribo.	10	
4-Reunión de alumnos con profesor para evaluar el trabajo realizado y reflexionar sobre el Fair Play.	<u>Discusión de dilemas morales:</u> Caso: En una situación de desventaja, es decir, mi equipo va ganando 5-4 y a escasos 2 minutos del partido se propicia una situación de enfrentamiento entre un compañero y un adversario, no se llegan a las manos pero se menosprecia al rival con la finalidad de perder tiempo y poder así ganar el partido, con la intencionalidad de poder ganar el partido. Todo el equipo quiere ganar por la presión de los padres que nos han dicho que hay que ganar de cualquier forma. ¿Cuál es tu opinión sobre este caso? ¿Cómo actuarías si fuera tu compañero de equipo?	10	Animar a la participación
5-Trasnferencia a otras situaciones cotidianas con unos objetivos claros para trabajar en otros contextos	<u>Transferencia a la vida:</u> El alumno piensa en una situación de la vida cotidiana que pueda tener relación con los valores aprendidos en la sesión. Comentamos en grupo	3	Entregar hoja de autoevaluación

Nota: Retroalimentación constante del proceso. (Observar posibles actitudes disruptivas y proceder de forma inmediata al requerimiento)

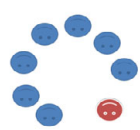
SESIÓN 2

Deporte: fútbol

Dirigido: alumnos entre 15 y 18 años

Aplicación del Programa Delfos

Tabla 7 Segunda sesión implementada

Sesiones			
Introducción **Objetivo: Practicar la salida del balón utilizando medios técnicos y tácticos colectivos básicos (pase atrás juego en triangulo, desmarques ya apoyos) que intervienen en ello.** **Contenido**: Pase atrás, juego en triangulo, desmarques y apoyo. **Alumnos:** 24 **Espacio**: Pistas deportivas de Fútbol del Colegio **Distribución**: 3 equipo de 8 participantes y según ejercicios.			
Desarrollo metodológico	**Descripción**	**Temporización (55 minutos)**	**Observaciones**
1-Propuesta de objetivos, toma de conciencia de los valores que se van a trabajar en la sesión. (Procurar que no se gane ventajas sobre el contrario y ganar solo respetando las normas)	Distribución 	2	Ser breve y concretos
2-Parte inicial: Calentamiento	Calentamiento por parte del profesorado del centro. Empiezan corriendo		Que predomine lo lúdico

Se iniciará la actividad práctica, con un breve calentamiento.	dos vueltas al campo de fútbol sala y u calentamiento articular.	10	
3-Desarrollo práctico de la actividad **A) Parte principal**	EXPLICACIÓN PROFESOR UNIDAD DIDÁCICA El profesor realiza un ejercicio en base a los contenidos didácticos	10	
3- B) Parte principal	Juego modificado: El clásico juego del pañuelo, se les dividirá a los alumnos en dos grupos de 12. Los alumnos con el número asignado deberán acudir al centro de la pista y tratar de llevarse el balón, o bien conduciendo, regateando. Los pelotazos no se permiten y ningún elemento disruptivo.	10	
3 Parte principal	Juego real con dos voluntarios que vayan creando diferentes situaciones de crisis para ver respuesta de los compañeros. Ejemplo: Que el último defensa en un mano a mano con el delantero, que se ate los cordones, se tire al suelo, que el portero este bebiendo agua, etc… sobre la marcha el profesor asigna a los alumnos sus responsabilidades para intentar crear una situación de descontrol.	10	
5-Reunión de alumnos con profesor para evaluar el trabajo realizado y reflexionar sobre el Fair Play.	Discusión de dilemas morales: Quedan 5 minutos para que finalice el partido, mi equipo va ganado 3-1, empiezo a notar que mi equipo flojea en fuerzas y no pueden defender de la misma manera. Decido perder tiempo y me saco la zapatilla para parar el tiempo y así que mi equipo se coloque en su posición y poder así recuperar fuerzas para aguantar estos últimos minutos. ¿Es correcta esta actitud? ¿En este caso como actuarias?	10	Animar a la participación

6-Trasnferencia a otras situaciones cotidianas con unos objetivos claros para trabajar en otros contextos	Transferencia a la vida: El alumno piensa en una situación de la vida cotidiana que pueda tener relación con los valores aprendidos en la sesión. Comentamos en grupo	3	Entregar hoja de autoeva-luación

Nota: Retroalimentación constante del proceso. (Observar posibles actitudes disruptivas y proceder de forma inmediata al requerimiento)

SESIÓN 3

Deporte: fútbol

Dirigido: alumnos entre 14 y 16 años

Aplicación del Programa Delfos

Tabla 8 Tercera sesión implementada

Sesiones			
Introducción **Objetivo:** Comprender las diferentes partes del juego para participar de forma constructiva con los demás. Analizar la salida del balón utilizando los medios técnicos tácticos individuales y colectivos que se desarrollan abajo **Contenido**: Control, pase con el interior del pie y líneas de pases. 2x1 3x2 **Alumnos:** 24 **Espacio**: Pistas deportivas de Fútbol del Colegio **Distribución**: 3 equipo de 8 participantes y según ejercicios.			
Desarrollo metodológico	**Descripción**	**Temporización (55 minutos)**	**Observaciones**

1-Presentación del profesor y explicación de la sesión.	Distribución 	2	OBJETIVOS
2-Parte inicial: Calentamiento . Se iniciará la actividad práctica, con un breve calentamiento.	Calentamiento por parte del profesorado del centro.	10	Que predomine lo lúdico
3-Desarrollo práctico de la actividad **3- a) Parte principal**	<u>EXPLICACIÓN PROFESOR UNIDAD DIDÁCICA</u> El profesor realiza un ejercicio en base a los contenidos didácticos	10	
3-b)Parte principal	<u>Juego modificado</u> Ejercicio de 2x1, desde el centro del campo el profesor deberá lanzar una pelota con trayectoria hacia la portería y los alumnos deberán conseguir la posesión del balón. El primero atacará y el segundo tendrá que defender. Nota Juego limpio: Se empezará la jugada cuando los alumnos estén preparados y atentos. .	10	
3-c)	Juego modificado: Comienzan los alumnos a jugar un partido en la mitad de campo y el profesor deberá ir acotando el aérea de juego hasta solamente jugar por el lado derecho. Variante: Jugar por el lado izquierdo	10	

4-Reunión de alumnos con profesor para evaluar el trabajo realizado y reflexionar sobre el Fair Play.	<u>Discusión de dilemas morales:</u> <u>Autocontrol de la conducta</u> Caso: El alumno está visualizando un partido por la televisión y aprecia un pisotón al portero y el árbitro no pita falta, el portero tras la desesperación se queja al árbitro y este le ruega silencio, el portero de la impotencia le empuja y le tira al suelo. ¿Cuál es tu opinión sobre este caso? ¿Crees que es la forma correcta de actuar?	10	Animar a la participación
5-Trasnferencia a otras situaciones cotidianas con unos objetivos claros para trabajar en otros contextos	<u>Transferencia a la vida:</u> El alumno piensa en una situación de la vida cotidiana que pueda tener relación con los valores aprendidos en la sesión. Comentamos en grupo	3	Entregar hoja de autoevaluación

Nota: Retroalimentación constante del proceso. (Observar posibles actitudes disruptivas y proceder de forma inmediata al requerimiento)

PROGRAMA DELFOS Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

EULISIS SMITH PALACIO
Universidad Francisco de Vitoria, España

1. INTRODUCCIÓN

Cada son más las investigaciones que confirman, que el Deporte y la Educación Física pueden traer consecuencias positivas para el practicante, un mejor nivel en el autocontrol y otros aspectos que consideramos positivos dentro de la personalidad de un individuo. Sin embargo, la mera práctica del deporte no promueve dichos cambios en la conducta de la persona, sino que debe ser una práctica guiada y con objetivo pedagógicos y didácticos. Así lo indica Llopis (2002), quien afirma tras realizar un estudio en jóvenes deportistas "los resultados del estudio evidencian que el desarrollo del autocontrol por medio del deporte, sólo se conseguirá si los entrenadores o preparadores físicos y personas del entorno (padres, profesores, amigos) comprenden los diversos elementos psicológicos y motivacionales propios de los deportistas más jóvenes".

Para dar testimonio de que cierta mejoría era posible en los aspectos de la personalidad citados anteriormente, he recopilado una serie de estudios y conclusiones a las que llegaron varios autores después de la verificación por métodos empíricos. Tras un estudio realizado que comparaba mediante el NEO-FFI (Costa y McCrae, 2008) a futbolistas de alto rendimiento con otras personas no deportistas, García-Neveira y Ruiz (2016) afirman que los jugadores de fútbol adultos de rendimiento obtienen mayores puntuaciones en los rasgos de Estabilidad Emocional, Extraversión y Responsabilidad que los no deportistas adultos. En el anterior estudio hablamos de deportistas de alto rendimiento y, por tanto, de personas jóvenes. Pero sin embargo también hay evidencias, que en personas de más avanzada edad el ejercicio físico trae consigo

unas series de beneficios para nuestra personalidad, salud física y mental. Guillén y Angulo (2016), realizaron un estudio con personas de entre 65 y 85 años, afirman que "el ejercicio físico se relaciona positivamente con múltiples beneficios psicológicos para los adultos mayores y entre los que se encontrarían: el optimismo, la esperanza y el bienestar psicológico". Tenemos constancia entonces de que el ejercicio físico puede mejorar la salud mental, el autocontrol y otros rasgos positivos de nuestra personalidad en jóvenes, adultos y personas mayores. Pero si nos centramos en el marco de la educación en etapa primaria, se documentan estudios que avalan la práctica deportiva como medio de mejora del autocontrol y un estilo de "juego limpio", que bien podría ser empleada tanto en situaciones de ámbito deportivo como en la vida cotidiana. Tras realizar un estudio experimental en el que se realizaba un programa de intervención de 6 semanas en preadolescentes de aproximadamente 11 años, Lamoneda y Huertas (2017) podemos sacar varias conclusiones interesantes como que "en apenas seis semanas de intervención se obtuvieron mejorías en el grupo experimental que instigan en una posible avenencia entre deportividad y competitividad". Otra conclusión sacada de este artículo fue la de que "si prescindimos de un tratamiento educativo la tendencia del jugador es a empeorar su deportividad, de ahí la vital importancia de implementar programas formativos para garantizar la buena formación del jugador".

Sin embargo, hay estudios que afirman que una mayor implicación en el deporte de contacto medio (fútbol y baloncesto) trae consigo un nivel inferior al de los no practicantes en los ámbitos de fair play y de razonamiento moral en el deporte (Cecchini, González y Montero, 2007). De esta manera y con el resultado de varios estudios realizados mayoritariamente en deportes de contacto medio o alto, se llegó a la conclusión de que la práctica deportiva por sí misma no sólo no es válida como medio de formación en valores y de la mejora del autocontrol, sino que en determinadas situaciones puede producir el efecto contrario. De esta manera, se comenzó a investigar sobre si era posible una metodología en la práctica deportiva que permitiera el desarrollo del autocontrol y de los valores personales de manera eficiente. Se llegó a la conclusión de que sí que era posible, siempre y cuando la práctica deportiva

dependiera del cumplimiento de la conquista de estos objetivos, además de seguir una serie de premisas (Cecchini, Montero y Peña, 2003). Teniendo en cuenta estas condiciones, se desarrolló el método Delfos (Cecchini, González, Fernández y Arruza,2005). Cecchini y colaboradores desarrollaron el programa en 2005 con el objetivo de mejorar el fair play en el deporte mediante la práctica del propio deporte, para luego poder aplicar estos valores a otros contextos no deportivos. El método fue desarrollado para emplearse en jóvenes aficionados al fútbol pertenecientes a grupos ultra y con comportamientos violentos, por lo que fue absolutamente innovador. Cuando estuvo desarrollado el programa, se implementó en un grupo de 54 jóvenes del colectivo citado anteriormente, con edades entre 17 y 19 años. El programa tuvo una duración de 15 semanas, con 30 sesiones repartidas en ese tiempo. Los resultados tras finalizar este período positivos, ya que se observó una mejora en el autocontrol y en el fair play no solo en la práctica deportiva, sino también en el comportamiento de estos jóvenes en los estadios (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2005; Cecchini, 2006). Debido al éxito de este estudio, se propusieron llevarlo al ámbito escolar como método preventivo para evitar los comportamientos violentos y mejorar el autocontrol y el fair play, para transferir también estos valores al ámbito no deportivo. Se implementó en alumnos de Secundaria de 13 y 14 años (Cecchini, 2011). Esta implementación del programa Delfos se llevó a cabo con 20 sesiones, en lugar de las 30 realizadas en el anterior caso. Para el estudio se dividió a los alumnos en dos grupos. En el primero se aplicó el programa Delfos, mientras que el segundo continuo con sus clases de Educación Física de manera normal. Tras la implementación del programa, se pudo observar que el grupo en el que se había aplicado el programa Delfos mostraba un mejor nivel de autocontrol y fair play. Por el contrario, en el grupo que había continuado con sus clases de Educación Física de manera tradicional no se observaron cambios significativos en los aspectos citados.

2. METODOLOGÍA

El objetivo principal de este estudio es verificar de manera experimental la eficiencia del programa de intervención educativa Delfos en la

mejora del Autocontrol Criterial y Autocontrol Procesual, para lo cual se llevaron a la práctica una serie de sesiones dentro de la asignatura de Educación Física a un grupo de estudiantes de un centro educativo. En caso de que se verifique la hipótesis de que el programa de intervención educativa tenga resultados positivos en la mejora del Autocontrol Criterial y Autocontrol Procesual, se plantean dos hipótesis. Por un lado, está la hipótesis de que tanto el Autocontrol Criterial como el Autocontrol Procesual se vean potenciados de igual manera. Por otro lado, puede darse la hipótesis de que uno de los dos mejore en mayor medida que el otro. De esta manera, una vez verificado el objetivo principal de comprobar la efectividad del método Delfos, el objetivo secundario de este estudio será comprobar el grado de mejora del Autocontrol Criterial con respecto al del Autocontrol Procesual, para saber de esta manera si alguno de estos dos apartados se ve beneficiado por el programa de intervención educativa en mayor medida que el otro o tienen un desarrollo parejo tras la implementación de dicho programa.

3. PARTICIPANTES Y MUESTRA

La implementación del programa Delfos se llevó a cabo en el CEIP Agustín Rodríguez Sahagún, que es un colegio público ubicado en el barrio de Vallecas, en Madrid. Al ser un centro público y teniendo en cuenta que para la adquisición de plaza tienen preferencia las familias con mayor proximidad al centro, podemos asegurar que la gran mayoría los alumnos residen en esa zona o sus alrededores. Por esta razón, los alumnos probablemente cuenten con algunas características socioeconómicas de la zona. En la página web de este centro he observado que utilizan la educación física como método para el crecimiento personal y el desarrollo en valores, por lo que posiblemente los niños que realizaron el estudio estén ya familiarizados con unas clases de Educación Física enfocadas en este aspecto.

En el estudio participaron 17 alumnos de este centro, cursando todos ellos 5º o 6º de Educación Primaria Obligatoria. Las edades de estos alumnos están comprendidas entre los 11 y los 13 años, siendo la media

de 11.6 años para los niños y 11.8 años para las niñas. Con respecto al sexo, fue ligeramente superior el número de niñas que el de niños.

4. INSTRUMENTO

Como se ha explicado previamente, para la comprobación empírica de los efectos de la implementación de este programa de intervención, es necesario utilizar un cuestionario y una escala que reflejen los resultados de manera numérica. A su vez, debe contar con el apoyo de la comunidad científica, por lo que se puede afirmar que los siguientes métodos son válidos para este estudio (López, López y Freixinos, 2003).

a. Cuestionario de Conducta Antisocial Delictiva (A-D): en este cuestionario, hay 40 ítems con 2 posibles respuestas en cada uno de ellos. Trata de evaluar al individuo en cuando a normas morales y normas recogidas en la ley. De esta manera, mide dos aspectos diferentes. El aspecto delictivo y la conducta social. Ambos se refieren a actos que distan de las normas. Sin embargo, la diferencia radica en que en el aspecto delictivo estos actos están prohibidos por la ley, mientras que en la conducta social los actos están lejos de un comportamiento cívico y de las convenciones sociales, pero no son calificados como delictivos según las leyes. Por poner un ejemplo, dentro del aspecto delictivo podemos encontrar "llevar algún arma, como un cuchillo o navaja, por si es necesario en una pelea" mientras que en la conducta social podemos encontrar "llamar a la puerta de una casa y salir corriendo". Este cuestionario se puede pasar de manera individual o colectiva, siendo la edad apropiada para ello entre los 11 y los 17 años.

b. Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA): este cuestionario está diseñado por Capafóns y Silva (1995) para edades comprendidas entre 11 y 19 años. Al igual que el cuestionario de Conducta Antisocial Delictiva, se puede pasar de manera individual o colectiva, siendo esta última la manera elegida para este estudio. Este cuestionario está diseñado para evaluar ciertos aspectos implicados en la

autorregulación y el autocontrol, la resistencia al dolor y al estrés, resistencia a la tentación y aspectos referidos al retraso de la recompensa. Estos componentes del autocontrol reflejan la capacidad del individuo para modificar su conducta o ideas para mejorar su vida, así como una capacidad de anticipación para saber las consecuencias futuras de las decisiones y acciones llevadas a cabo. De esta manera, al prever estas consecuencias y actuar en función de estas, también refleja la responsabilidad personal de los actos cometidos, ya sean éxitos o fracasos.

Una vez desarrollos los cuestionarios, el CACIA (es el cuestionario que fue utilizado en el estudio) presenta 5 escalas en las que el individuo se califica a sí mismo midiendo de manera numérica su autocontrol en su infancia y adolescencia.

Escalas positivas:

- Retroalimentación Personal (RP): esta escala la forman 21 elementos. Una puntuación alta en este baremo significa un gran autoconocimiento, a la par que un conocimiento de las consecuencias de los actos propios e interés por los motivos de la conducta personal.
- Retraso de la Recompensa (RR): esta escala la forman 19 elementos. Una alta puntuación en este ámbito significa una buena capacidad de organización y planificación de tareas y objetivos, evitando ceder ante tentaciones, estímulos o impulsos inmediatos y atractivos.
- Autocontrol Criterial (ACC): esta escala esta compuesta por 10 elementos. Una alta puntuación en esta escala refleja una gran capacidad del individuo para soportar situaciones duras o difíciles, así como una gran tolerancia al estrés o a cualquier situación amenazante.

La escala negativa:

- Autocontrol procesual (ACP): esta escala está formada por 25 elementos. Una puntación elevada numéricamente indicaría

un disgusto por cuestionar el propio comportamiento y preocupación por actuar de manera rígida siendo fiel a unas normas.

– Escala de sinceridad: esta escala la componen 14 elementos. Una baja puntuación indica que el individuo ha realizado el cuestionario basándose en lo que se espera que conteste y se considera correcto, en lugar de basarse en la opinión o comportamiento real de dicho individuo.

Una vez explicadas todas las escalas que se pueden emplear como métodos válidos para conocer el autocontrol y las características de la personalidad de los niños, se eligió la escala de Retroalimentación Personal para trabajar sobre ella en este estudio.

5. MÉTODO

Para saber si realmente el programa de intervención educativa conocido como programa Delfos generó cambios positivos y beneficios en la adquisición de valores sociales, así como en las actitudes positivas del alumnado, es necesario verificar científicamente los cambios producidos por el programa. Con este objetivo, los alumnos realizaron un test previo al programa de intervención educativa (pre-test) y un test posterior a dicho programa (post-test). El objetivo de estos tests consiste en comparar numéricamente los valores tomados antes y después de implementar el programa Delfos de los siguientes aspectos. Autocontrol Criterial (ACC), entendido como la capacidad de las personas para soportar situaciones difíciles y relacionada con el sentimiento de autoeficiencia. Y el Autocontrol Procesual (ACP), entendido como las actitudes más relacionadas con la Autogratificación, la Autovaloración, el Autocastigo, la Persistencia y la Sinceridad.

Una vez realizado el pretest para conocer los niveles iniciales de los alumnos en los aspectos de Autocontrol Criterial y Autocontrol procesual, se llevó a cabo la implementación del programa Delfos, que en este caso tuvo una duración de 10 semanas y fue aplicado en las clases de Educación Física, por lo que se pudo impartir 2 sesiones semanales,

coincidiendo con el horario de las clases de Educación Física impuesto por el centro escolar al principio del curso académico.

Una vez realizado el programa de intervención educativa se procedió a recoger los datos de todos los sujetos del estudio y se halló la media de los resultados. Adquiridos estos valores medios, se procedió a comparar los resultados de los dos parámetros estudiados por separado, atendiendo a su diferencia en el pre-test y el post-test. Es necesario recordar que la escala de Autocontrol Criterial es positiva, por lo que cuantos mayores valores obtengamos, podemos entender que tienen un grado mayor de Autocontrol Criterial. Sin embargo, en el Autocontrol Procesual la escala es negativa, por lo que los resultados son mejores cuanto más bajos sean los valores de Autocontrol Procesual.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos obtenidos son el resultado de la aplicación del cuestionario CACIA. Se han recogido en una base de datos y se han analizado utilizando el programa SPSS (Statics 17.0).

Para poder llevar a cabo el análisis que nos conducirá a la verificación de la hipótesis planteada, hemos transformado los resultados obtenidos de la aplicación de la escala. La escala utilizada da valores Sí y No, que son propios de una variable con nivel de medición nominal. Las variables con nivel de medición nominal solo permiten la realización de análisis no paramétricos lo que limita la posibilidad de generalización de los resultados a la población de la que se ha extraído la muestra; además, estos análisis tienen una potencia menor que los análisis realizados con pruebas paramétricas, es decir, hay mayor riesgo de aceptar hipótesis nulas falsas. Por tanto, en nuestra opinión, es conveniente, siempre que sea posible, utilizar para el análisis pruebas paramétricas, valorando en todo caso que estas pruebas exigen el cumplimiento de una serie de supuestos (independencia, homogeneidad de varianzas, normalidad, fundamentalmente).

Para poder aplicar pruebas paramétricas, se procedió a transformar los resultados de la aplicación de la escala, asignando un valor 1 a la respuesta sí y un valor 0 a la respuesta no. Se decidió hacerlo así para

reflejar mejor las diferencias en las respuestas en el pre-test y el pos-test: un aumento en la media de las puntuaciones de la variable en el pos-test con respecto al pre-test, nos estaría indicando un efecto positivo del programa de intervención educativa.

Hay que tener en cuenta que dos de las escalas medidas – "Autocontrol Procesual" y "Sinceridad" – tienen una orientación negativa, es decir, la obtención de puntuaciones altas en estas escalas indica un resultado negativo. En estas dos escalas se ha sustituido la respuesta "sí" por el valor 0 y la respuesta "no" por el valor 1.

Además de lo señalado se procedió a agrupar las puntuaciones de los distintos ítems en variables recalculadas como suma de dichas puntuaciones. Estas nuevas variables se han renombrado como:

- Retroalimentación personal suma pre-test.
- Retroalimentación personal suma pos-test.
- Retraso en la recompensa suma pre-test.
- Retraso en la recompensa suma pos-test.
- Autocontrol criterial suma pre-test.
- Autocontrol criterial suma pos-test.
- Autocontrol procesual suma pre-test.
- Autocontrol procesual suma pos-test.
- Sinceridad suma pre-test.
- Sinceridad suma pos-test.

El valor de estas variables será la suma de las respuestas positivas.

Junto con esta transformación, ha sido necesario realizar la comprobación de los supuestos paramétricos de Normalidad (asimetría y curtosis), e Independencia (prueba de las rachas). En función de los resultados obtenidos en esta comprobación se valorará si se pueden utilizar contrastes paramétricos o, por el contrario, hemos de decidir a partir de contrastes no paramétricos.

7. RESULTADOS

Para comprobar la eficiencia del programa de Delfos en la mejora de los aspectos de Autocontrol Criterial y Autocontrol Procesual en los

sujetos estudiados, vamos a comparar los resultados obtenidos en el pretest y en el postest, para lo cual se usó una prueba de t-Student. En el apartado de Autocontrol Criterial, la media del pretest fue 5.57. Esta puntuación refleja la capacidad inicial de los sujetos estudiados para soportar situaciones difíciles o agresivas. La media de los resultados del postest fue 6.22. Este resultado indica que la capacidad de soportar situaciones difíciles por parte de los sujetos ha mejorado tras el programa de intervención educativa, ya que el valor de la media de Autocontrol Criterial se ha visto incrementado en 0.64, lo cual es una diferencia significativa y positiva (t=-4,46; p<0,00).

TABLA 1. *Análisis diferencial de las medias de autocontrol criterial*

	Media	t	*Sig. (bilateral)*	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
ACC Pre-test	5,57			204	1,56	0,10
ACC Pos-test	6,22	-4,46	0,00	204	1,81	0,12

En el caso del Autocontrol Procesual, también se observa una mejoría en los valores del postest con respecto a los del pretest. Hay que recordar que la escala de Autocontrol Procesual es negativa, por lo que cuanto más bajo sea el valor obtenido en el test, mejor es el nivel de autovaloración y autogratificación del sujeto. La media obtenida antes de la aplicación del programa de intervención educativa fue 7.08, mientras que la media obtenida después de la aplicación de dicho programa fue 4.94. Dado que los valores del postest son más bajos que los del pretest, podemos afirmar que el nivel de autovaloración y autogratificación de los estudiantes ha mejorado tras el programa de intervención educativa, siendo la diferencia entre las dos muestras de 2.13. Esta mejora también es significativa (t=8,84; p<0.00).

TABLA 2. *Análisis diferencial de las medias de autocontrol Procesual*

	Media	t	*Sig. (bilateral)*	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
ACP Pre-test	7,08			199	3,2	0,22
ACP Pos-test	4.94	8,84	0.00	199	3.04	0.21

8. DISCUSIÓN

Como podemos apreciar en la comparación de los resultados obtenidos, tanto el Autocontrol Criterial (entendido como la capacidad de soportar situaciones difíciles o agresivas) como el Autocontrol Procesual (entendido como el nivel de autovaloración y autogratificación) han mejorado sustancialmente en el postest con respecto a los valores iniciales. Por esta razón, podemos afirmar que el programa Delfos es un método efectivo para la mejora del fair play y los valores personales considerados como positivos, tanto en el ámbito deportivo como fuera del mismo. También se puede verificar lo que Cecchini y colaboradores (2011) ya indicaron tras un estudio en el que implementaron el método Delfos en 7 colegios públicos, afirmando que "El deporte puede ser un instrumento educativo de primer orden ya que se desarrolla en ambientes atractivos e interactivos donde todas esas instancias se ponen en juego" (p.19). En el análisis de los resultados del Autocontrol Criterial, se observa que en el pretest la media es 5.57 y en el postest es 6.22.

Esta diferencia de 0.64 supone un incremento del 11.49% sobre la cifra inicial, lo cual es una diferencia significativa. Con respecto al Autocontrol Criterial, debemos tener en cuenta que la escala es negativa, por lo que el descenso en los valores del postest con respecto a los del pretest es el resultado deseado. Podemos observar entonces que sí se ha dado ese descenso. Mientras en el pretest la media era 7.08, en el postest la media desciende hasta 4.94. Esta bajada de 2.13 puntos supone un 30.08% sobre el valor inicial, por lo que se puede deducir también que este programa de intervención educativa refleja cabios más grandes en el Autocontrol Procesual que en el Autocontrol Criterial.

Se puede deducir de los resultados obtenidos que la Educación Física, con un programa bien estructurado y unos objetivos centrados en la obtención de valores, puede contribuir a una mejora en la convivencia y a la eliminación de conductas antisociales (Jiménez y Durán, 2005). En el estudio que realizaron los creadores del método Delfos, la implementación del programa fue de una duración de 20 sesiones, por lo que la aplicación del programa de intervención educativa de la que obtuve los datos ha sido de la misma duración. Estas 20 sesiones se han dividido

en las clases de Educación Física, por lo que se han impartido 2 sesiones por semana. La implementación del programa se ha llevado a cabo de esta manera debido a que el objetivo principal del estudio es la verificación del programa Delfos, por lo que lo ideal es aplicar dicho programa tal y como proponen sus creadores. También hay que destacar que para que estos programas sean efectivos en el ámbito de la educación en valores, algunos autores como Hellison (2000), indican que se debe trabajar en grupos reducidos, de hasta 20 alumnos. Si se aplica este programa en grupos de mayor número, los resultados obtenidos podrían tener menor nivel de eficiencia.

9. CONCLUSIONES

Tal y como ha mostrado el análisis de los resultados de este estudio, se puede afirmar que el método Delfos es una forma válida y eficaz de mejorar el nivel de Autocontrol Criterial y Autocontrol Procesual en alumnos en etapa escolar, lo que lo convierte en una herramienta de gran utilidad en situaciones donde sea necesaria una resolución de conflictos o en clases donde se note una carencia de autocontrol o de valores éticos y fair play, tanto en la práctica de la actividad física como fuera de este ámbito. Además de utilizarlo como un recurso en estas situaciones, también sería conveniente la implementación del programa Delfos de intervención educativa u otro similar en alguna etapa de desarrollo de los alumnos, debido a que se ha podido comprobar que propicia una mejora en valores personales y el autocontrol, dos aspectos que son indispensables en el desarrollo del individuo. También hay que destacar que el análisis de los resultados obtenidos refleja una mejora más elevada en el Autocontrol Procesual que en el Autocontrol Criterial, por lo que el método Delfos sería especialmente efectivo para grupos de alumnos con problemas de autovaloración y autogratificación.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos por los citados autores, se saca la conclusión de que la Educación Física es un método idóneo para el desarrollo de valores, así como el desarrollo emocional. Este desarrollo es fundamental para la formación personal del individuo, por lo que convierte la asignatura de Educación Física en una herramienta

extremadamente útil e indispensable en el programa educativo de cualquier centro, ya que es extremadamente importante la formación integral en el desarrollo educativo del individuo.

10. REFERENCIAS

Llopis, D. (2002). *¿Favorece el autocontrol la participación deportiva?* II Congreso de Ciencias del Deporte.

Costa, P.T y McRae, R.R. (2008). *Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R) e Inventario NEO Reducido de Cinco Factores*.

García-Naveira, A. y Ruíz-Barquín, R. (2016). Diferencias en personalidad en función de la práctica o no deportiva y categoría por edad en jugadores de fútbol de rendimiento desde el modelo de Costa y McRae. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, vol. 11, nº1, pp. 23-29.

Guillén, F. y Angulo, J. (2016). Análisis de rasgos de personalidad positiva y bienestar psicológico en personas mayores practicantes de ejercicio físico vs no practicantes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, vol. 11, nº1, pp. 113-122.

Lamoneda, J. y Huertas, F.J. (2017). Efectos de un programa de juego limpio aplicado a jóvenes futbolistas para la mejora de la deportividad. *Revista Iberoamericana del Ejercicio Físico y el Deporte*, vol. 12, nº1, pp. 107-119.

Cecchini, J.A., González, C. y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema,* 19, 57-64.

Cecchini, J.A., Montero, J. y Peña, V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.

Cecchini, J.A., González, C., Fernández, J. y Arruza, J.A. (2005). Validación de un programa de intervención para erradicar los comportamientos violentos de los grupos "ultras" en los estadios de fútbol. *Trabajo de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte* (Consejo Superior de Deportes).

Cecchini, C. (2011). *Repercusiones del modelo delfos en jóvenes escolares: actividades colaborativas versus competitivas*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

Cecchini, J.A., González, C., Fernández, J. y Arruza, J.A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*. 346, 167-186.

Cecchini, J.A. (2006). Comparecencia ante la Comisión Especial de estudio para erradicar el racismo y la xenofobia del deporte español, para informar en relación con la materia objeto de estudio de la Comisión.

Jiménez, P., y Durán, L. (2005*). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores*.

Hellison, D. R. (2000). Serving underserved youth through physical activity.

VALORES EN LOS DEPORTES DE CONTACTO[192]

EULISIS SMITH PALACIO
Universidad Francisco de Vitoria, España

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del cumplimiento de las normas, el trabajo de fair play y la superación personal son actitudes que se puede alcanzar mediante el deporte y las actividades físicas. En las interacciones sociales que posibilita el deporte facilita el aprendizaje de competencias personales y la adquisición de habilidades interpersonales, aumenta la autoestima y el rendimiento en los participantes. Estas habilidades adquiridas durante la práctica deportiva, no se transfiere de forma directa a la vida personal y vida social de los estudiantes y deportistas, sino que se necesitan recursos didácticos para transferir esos conocimientos. Por consiguiente, en el contexto de edad escolar y la adolescencia es donde se crean las escalas esenciales de valores que le acompañará el resto de sus vidas (Bermejo, Borras y Ponceti, 2019).

En esta misma línea, en la medida que avanza la participación en la práctica deportiva afloran actitudes poco sociales como son la trampa, el engaño y la astucia. Estas actitudes desenfocan la verdadera esencia del deporte, desluciendo la elegancia y la propia formación de la relación social del deporte y los jugadores. En algunos casos, estas acciones pueden manifestarse como la agresividad, con componente de intimidación y contactos físicos frecuentes en la mayoría de deporte de contacto medio y alto. En otros casos, se utiliza atajos del reglamento para

[192] Este capítulo parte del Proyecto: EDU2015-64015-C3-3-R Nombre del IP o IPs: Agustín García Matilla (IP 1) Título del proyecto: Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes en el ámbito profesional de la comunicación Entidad Financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad

ganar ventajas sobre el oponente o buscar la pérdida de tiempo (Olmedilla, et al. 2011).

En concreto cuando se habla de juego limpio y ausencia de valores en el deporte, nos referimos a lo anteriormente aquí planteado. Estos tipos de acciones influyen de manera directa en los en los oponentes y crean hábitos negativos en la formación de los participantes de las actividades deportivas. El 18 de febrero del 2021 el Congreso de los Diputados Español aprobó una proposición no ley para designar el deporte como actividad esencial, se hace mucho énfasis en la promoción del deporte como medio alternativo de ocio, como fuente de salud e incluso como salida profesional. Sin embargo, pocos medios hacen alusión, que el deporte mal estructurado provoca conductas discriminatorias, ejemplos negativos que se visualizan en los medios de comunicación y ejemplos de desigualdades sociales para nada educativos (Monjas, Ponce y Gea, 2015).

Teniendo esto en cuenta el objetivo de esta investigación fue analizar la adquisición de valores dentro de los deportes de contacto en jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 25 años en dos gimnasios de la Comunidad de Madrid.

METODOLOGÍA

La presente investigación se basa en un diseño cuasi-experimental, el cual permite medir variables sociales en este caso, el experimento se aplica en un único grupo experimental, en la cual se midieron a 14 deportistas del gimnasio JC Fight Team, y un grupo de control con cuatro practicantes del gimnasio Kime. Se realizó un pre-test, se aplicó el programa de intervención educativa y posteriormente se volvió a medir a los deportistas, aplicándoles un post-test. Solo se han pasado las sesiones de intervención educativa sobre el grupo experimental, dejando el grupo de control solamente para los cuestionarios. A continuación, describiremos el proceso paso a paso.

MATERIAL Y METODO

En la investigación participaron un total de 18 practicantes de la Comunidad de Madrid. La investigación se realizó principalmente en el gimnasio JC Fight Team bajo la mirada y supervisión del entrenador y con varios alumnos de otros gimnasios de la zona, las edades de los practicantes están comprendidas entre 15 y 25 años pertenecientes a diversos oficios y grados de estudio, y con diferentes niveles de rendimiento. Los criterios de selección han sido por constancia y disponibilidad del gimnasio, descartando en el proceso a practicantes que no siguieron el protocolo enteramente.

DISEÑO DEL EXPERIMENTO

Se aplicó el diseño cuasi-experimental, al grupo experimental se le aplicaron varias sesiones teniendo en cuenta el programa Delfos, al grupo de control realizó las actividades habituales. Inicialmente se llevó a cabo una reunión con el entrenador y los alumnos, con el objetivo de que todos conocieran el programa Delfos y los planteamientos educativos que perseguía dicho proyecto. En la implementación se usaron diversas estrategias y herramientas educativas tales como:

- Establecer una unión entrenador alumno: Es la alianza entre las dos partes por trabajar hacia un objetivo común, respetando las medidas de intervención educativa por ambas partes.
- Establecer y resolver conflictos morales.
- Expansión de los debates breves sobre valores dentro del propio ámbito de la práctica deportiva.
- Uso de técnicas de resolución de conflictos y promover el desarrollo de valores.
- Propuesta de tareas abiertas, de opinión y debate, reconocimiento de méritos y virtudes.

MODELO DE FORMACIÓN EN EL PROGRAMA DELFOS

Se contactó con el entrenador del gimnasio y se le explicó en que consistía el programa Delfos, se le entregó el modelo de intervención educativa con 10 sesiones. Dentro de la formación realizada se analizó: ¿Qué es el programa Delfos? Es un programa de intervención educativa, que recoge principios pedagógicos, estrategias de enseñanza, organización y diseño de sesiones, con la finalidad de mejorar el fair play, incrementar los niveles de autocontrol y paliar los comportamientos violentos en los jóvenes. ¿Cuáles son las partes en las que se divide el programa? Se presenta a continuación un modelo de las partes de las sesiones:

Tabla 1. Desglose de las partes de la sesión Delfos

ORGANIZACIÓN DE UNA SESIÓN DIARIA DEL PROGRAMA DELFOS	TIEMPO DE CLASE 55 MIN	OBSERVACIONES
La sesión se inicia con un análisis de la sesión anterior que facilite la posible transferencia de objetivos	5	Tomar la hoja de autoevaluación.
Propuesta de objetivo, discusión y toma de conciencia de los valores que se van a trabajar a continuación.	6	Ser breve y concretos.
Desarrollo práctico de la actividad.	22	Que predomine lo lúdico.
Retroalimentación constante del proceso.	4	A ser posible en el momento que ocurre el incidente.
Reunión de todo el grupo para proceder a la evaluación del trabajo realizado y a la reflexión acerca de los valores desarrollados.	15	Dilemas y debates de contexto moral.
Transferencia a otras situaciones de la vida diaria mediante la determinación para conseguir objetivos en otros contextos.	3	Entregar la hoja de autoevaluación.

¿Qué duración tiene cada sesión? Una hora aproximadamente dependiendo del horario escolar. ¿En qué momento se pasan las encuestas? Al principio y al final del proceso de investigación. ¿Qué disposición debemos lograr de los sujetos? Se debe conseguir la implicación real del practicante en el programa, realizando actividades lúdicas relacionadas con los deportes de contacto, ejercicios modificados y rutinas estructuradas de diferentes formas, establecer notas de juego limpio, y lograr que todos naveguen por el mismo objetivo.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Se detalla a continuación las fases en la que se ha desarrollado esta investigación:

- Se realizó una revisión bibliográfica de los principales programas que se han llevado a cabo para mejorar las conductas a través del deporte, y se seleccionó el método Delfos, debido a que es la base sobre la cual se cimentará el proyecto.
- Se solicitó permiso al entrenador y a los practicantes para realizar la investigación.
- Preparación y fragmentación del programa de intervención educativa adaptando el mismo al contexto y características de los participantes, así como establecer los tiempos para la realización del mismo debido a las complicaciones de encajarlo entre los macro ciclos de entrenamiento.
- Se pasó el cuestionario Cacia a los practicantes seleccionados del grupo experimental y del grupo de control para obtener resultados en calidad de pre-test.
- Se aplicó el programa de intervención educativa solo al grupo experimental, ubicado en el gimnasio JC Fight Team, y se dejó en observación al grupo de control.
- Y finalmente se pasaron los cuestionarios a ambos grupos después de haber realizado las sesiones para obtener resultados en calidad de post-test.

– Una vez finalizado el programa se recogieron los datos para proceder a dicho análisis.

– Se establecieron los resultados en función de dicho análisis.

– Se hizo una discusión de los datos al final del proceso.

– Interpretación de las conclusiones y limitaciones del estudio, redacción del informe.

INSTRUMENTO

El cuestionario CACIA, trata de un informe de tipo cuestionario creado por Capafon y Silva, (1986) posibilita medir distintas variables, y cuyas variables desde el punto de vista de la conducta miden principalmente el autocontrol. Este cuestionario tiene en cuenta el esfuerzo de las personas por modificar su conducta y su forma de actuar, cómo reacciona ante diversas situaciones, y estos parámetros tienen una transferencia hacia las actividades deportivas. El cuestionario puede analizar cinco variables, de las cuales solo se medirá una en este estudio:

– Retroalimentación personal. RP. (La que se mide en el presente estudio)

– Autocontrol criterial. ACC.

– Retraso en la recompensa. RR.

– Autocontrol procesual. ACP

– Sinceridad. S.

El origen del cuestionario Cacia viene a manos de Capafon Bonet y F. Silvia Moreno y fue publicado en el año 1986 por la editorial TEA Ediciones, S.A. Ha sido utilizado entre otros por: Cechinni et Al, (2008); López et Al, (2003); Torres et Al, (2008). Aunque en el presente estudio solo se trata la Retroalimentación personal, es necesario hablar del autocontrol, que es un concepto referente al comportamiento intrínseco de la persona, y está relacionado directamente con la forma de actuar en

diferentes contextos de la vida, aunque no es definitiva y se puede mejorar o modificar.

De las cinco variables mencionadas anteriormente, una categoría mide aspectos negativos: (ACP).

Tres miden aspectos positivos (RP) (ACC) (RR). Y una última mide el nivel de sinceridad (S) y nos indica otras características del sujeto. Debido a los intereses del presente estudio solo se expondrá la Retroalimentación personal.

La Retroalimentación personal se mide con 21 ítems. Si el sujeto consigue una puntuación elevada según los parámetros, significa que tiene un gran autoconocimiento, y tiene interés por el motivo de sus acciones y porque se comporta como tal.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos que se han recogido han sido derivados de la intervención del Programa Delfos y del Cuestionario Cacia. Han sido recogidos y posteriormente trasladados a una base de datos de Excel y finalmente han sido analizados. Para llevar a cabo el análisis estadístico descriptivo hemos dividido los resultados en pre y post test, y en grupo de control y grupo experimental. Para poder realizar las pruebas paramétricas se transformó los resultados que se aplicaron en la escala, de ese modo las respuestas sí, tiene un valor 0, y la respuesta no tiene un valor 1. El motivo de esta transformación de las respuestas es para conseguir exponer de un modo óptimo las diferencias y diversidad de respuestas entre la prueba realizada en el pre-test y la realizada en el post-test. Dependiendo de lo que salgan en los resultados entre el pre y el post, se reflejaría un efecto positivo o negativo del programa de intervención educativa dependiendo de la variación.

RESULTADOS

Como se puede observar en la tabla 2, se presentan los resultados del estudio. Se quiso en esta ocasión comprobar las diferencias en la obtención de la dimensión Retroalimentación personal. Las medias obtenidas

en el grupo experimental de 0.45 y en el grupo de control es de 0.44, sin embargo, en el grupo de control se obtuvieron una media de 0.65 y 0.64. Las diferencias entre las

TABLA 2. *Diferencias de las medias grupo de control y grupo experimental*

Variables	n	Grupo Experimental	Grupo de control
Pre test RP	18	0,45	0,65
Post test RP	18	0,44	0,64
Diferencias entre las medias		0.013	0.01

7. DISCUSIÓN

Es sabido que el deporte es una fuente de sociabilización (Giménez, 2002; Zulaika, 2005), pero los cambios que se producen en los deportes no se manifiestan solo por la simple práctica deportiva, sino que es necesario implementar estrategias educativas que permitan los cambios en las actitudes de los estudiantes y deportistas.

Unas observaciones acertadas, nos plantea Cecchini et al. (2011), en esta aplicación del programa Delfos. Y la primera es, que el programa Delfos puede ser una herramienta educativa adecuada para aplicarse dentro de las clases de Educación Física, lo corroboran los resultados de los estudios, que después de 24 sesiones de una hora de duración disminuyeron los niveles de agresividad, tanto agresiva reactiva como instrumental. Podemos agregar, además, para confirmar lo planteado por Cecchini et al. (2009) que, en esta investigación, la aplicación del programa con una totalidad de 20 sesiones, hemos encontrado que las variables Retroalimentación Personal que es el desarrollo del autoconocimiento y le autoconcepto, es el reconocimiento que las cosas pueden cambiar desde dentro de las personas, se ha obtenido unas mejoras significativas ($z=-7,81$; $p<0,05$). Lo que nos indica la viabilidad del programa de intervención educativa para mejorar el desarrollo personal y liderazgo, así como los valores personales y sociales.

Las bases fundamentales del Programa Delfos esta comprometidas con la teoría del aprendizaje social de (Bandura & Walters, 1977) y la teoría

de frustración-agresión (Bandura & National Inst of Mental Health, 1986). Estas teorías sustentan el principio de que la frustración aumenta la probabilidad de generar comportamientos agresivos, pero la agresividad solo se da si la persona ha aprendido estos patrones de comportamiento en situaciones determinadas.

En el estudio desarrollado el programa de intervención educativa propone una actividad compartida de reflexión sobre dilemas morales. Esta reflexión permite poder incidir de forma directa, sobre los actos agresivos y violentos. Para de esta manera poder llegar por nuestro propio juicio a evitar estos actos. Este hecho se puede ver más claramente, en la diferencia de pre-test y pos-test de los resultados del Autocontrol Criterial 5,57 contra 6,22.

Un ejemplo de mejoría en cuanto a las actitudes agresivas y violentas, como plantea Bandura & National Inst of Mental Health (1986) en su teoría de la frustración- agresión, es la diferencia elevada que aporta nuestro estudio en la variable (Autocontrol Criterial pre-test 7,08 y pos-test de 4,94), recordemos que esta variable es negativa, pues se recoge una mejoría ubicada casi en 2 puntos entre el pre-test y el pos-test. Por lo que emerge, una alta capacidad de los alumnos para valorarse positivamente en situaciones difíciles y adversas. En este caso, se minimizaría el factor frustración, quedando la agresión bloqueada.

Lamoneda, Huertas, Cordova, & García (2015), aplicaron el programa Delfos a un total de 126 alumnos, con edades comprendidas entre 10 y 12 años, en el Sur de España y los resultados obtenidos fueron en beneficio de la actitud en cuanto al fracaso, una mejoría en la asistencia a los entrenamientos y no hubo progreso en la actitud hacia el entrenador ni la motivación de los alumnos. En concreto al finalizar las 6 semanas de intervención con los alumnos, se comprobó que los jugadores felicitaban el buen juego del oponente, animaban al equipo perdedor, respetaban las decisiones del árbitro cuando se equivocaba, se preocupaban por el jugador lesionado incluso llegando a rechazar una ocasión de gol para atenderlo. Sin embargo, no se pudo mejorar el valor de la honestidad en el juego. De igual manera podemos decir, que sucedió en nuestro estudio en el caso de la variable Sinceridad obteniendo un (Spre-test de

7, 08 y un Spos-test de 6,92, p=0,29), sin ningún beneficio significativo, esta variable también es negativa.

En este sentido podemos decir, que el programa Delfos permite modificar las actitudes, aunque exista una situación adversa a la victoria, se puede demostrar cómo se puede modificar la orientación del deportista para tener un trato cortes con el jugador que ha realizado una buena jugada.

Dentro del desarrollo del Programa Delfos, encontramos su aplicación en otras latitudes, en este caso lo podemos ver aplicado por Montero, Rodríguez, Orozco & schmith (2016), el programa fue aplicado a un grupo de 28 adolescentes entre 12 y 14 años de la Comunidad Guaraní de Heredia en Costa Rica, teniendo como resultados el aumento de la motivación por las actividades recreativas y su impacto positivo sobre las conductas agresivas y sobre los valores.

Por otro lado, y no menos importante podemos recoger de la aplicación del programa en este estudio unos beneficios significativos en cuanto a la variable Retraso en la Recompensa ($z=-3,80$; $p<0,05$), que nos indica el aumento de los individuos para centrarse o enfocarse en una actividad en concreto, fortaleciendo la confianza en sí mismo y priorizando aquellas tareas propuestas.

CONCLUSIONES

La aplicación de programa Delfos, que trata sobre eliminar actitudes agresivas y mejorar el juego limpio, se advierte que se producen mejoras en los niveles de desarrollo personal y liderazgo. Los niveles de Retroalimentación mejoran si se diseñan herramientas educativas como el programa Delfos. La comunidad científica, no se puede quedar en el idealismo inconsciente del deporte como generador automático de valores, encontramos los programas de intervención educativa que permiten mejorar los valores y las conductas pro-sociales y ofrecen una mirada optimista y real de su implantación. Los deportes de contacto pueden ser un vehículo ideal para efectuar cambios en el desarrollo moral y social de los niños y adolescentes. Muchos programas son aplicables a jóvenes en riesgo, propensos a actividades delictivas. Programas

como: Deporte para la Paz, Modelo de Responsabilidad Personal y Social y Habilidades para la Vida, han conseguido disminuir los comportamientos antisociales de esos jóvenes en riesgo.

Confirmamos así, que la práctica deporte, a tenor de los resultados puede ser un medio idóneo para el desarrollo ético de los niños, siempre y cuando los profesores y entrenadores creen experiencias favorables para desarrollar aquellos valores que supongan el desarrollo psicológico y social de los participantes. Las acciones que se desarrollan durante la práctica deportivas, tanto individuales como colectivas, la toma de decisiones que ha de afirmarse continuamente, convierte a la práctica deportiva en un medio excelente para la observación de actitudes, el desarrollo de valores personales y sociales. Debido a que la práctica deportiva, es una actividad social que ofrece muchas posibilidades de interacción social, este hecho se hace especial entre niños con edad comprendida entre 10 y 13 años, en esta etapa evolutiva que corresponde con un mayor nivel práctica deportiva y prevalece un interés por las relaciones sociales (Gabilondo y Brustad, 2002).

REFERENCIAS

Bandura, A., &Walters, R. H. (1977). Social learning thoery. (Vol. 1). Englewood Cliffs. NJ: Prentice-hall.

Barbero, J.I. (1993) Introducción. En I. Barbero (ed). Materiales de sociología del deporte (9–38). Madrid: La Piqueta.

Bermejo, J. M., Borrás, P. A., & Ponseti, F. J. (2019). El fairplay en edad escolar: programa "ponemos valores al deporte". Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 8(2), 59-67.

Estrada, J. A. C., De mesA, C. G. G., González, C. A., San Martín, J. M. B., GutiéRRez, C. F., Viejo, M. G., ... & Iglesias, P. N. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. Apunts. Educación física y deportes, 2(96), 34-41.

Cecchini, C., Estrada, C., Losa, F., y Mesa, C. (2011). Repercusiones del programa Delfos sobre los niveles de agresividad en las clases de educación física: actividades colborativas versus competitivas. Magister: Revista Moscelanea de Investigación, 2(96), 34-41.

GIMÉNEZ, F.J. (2006). ¿SE PUEDE EDUCAR A TRAVÉS DEL DEPORTE? REVISTA WANCEULEN DIGITAL, 5, 90-101. [CONSULTA: 2013, 23 DE ABRIL]. RECUPERADO DE: HTTP://RABIDA.UHU.ES/DSPACE/BITSTREAM/HANDLE/10272/3316/B15548818.PDF?SEQUENCE=1.

LAMONEDA-PRIETO, J., HUERTAS-DELGADO, F., CÓRDOBA-CARO, L. G., & GARCÍA-PRECIADO, A. V. (2015). DESARROLLO DE LOS COMPONENTES SOCIALES DE LA DEPORTIVIDAD EN FUTBOLISTAS ALEVINES. CUADERNOS DE PSICOLOGIA DEL DEPORTE, 15(2), 113-124.

MONTERO, A. R., RODRÍGUEZ, M. J. E., OROZCO, H. R., & SCHMITH, H. F (2016). EFECTO DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDADES DEPORTIVO-RECREATIVAS SOBRE LA AGRESIÓN Y VALORES PROSOCIALES EN JÓVENES EN RIESGO SOCIAL. EUROPEAN JOURNAL OF HUMAN MOVEMENT, 37, 143–162.

MONJAS, R., PONCE, A., & GEA, J. M. (2015). THE TRANSMISSION OF SOCIAL AND MORAL EDUCATION THROUGH SPORTS. SCHOOL AND FEDERATED SPORTS: RELATIONSHIPS, BRIDGES AND POSSIBLE TRANSFERS. RETOS-NEUVAS TENDENCIAS EN EDUCACION FISICA, DEPORTE Y RECREACION, (28), 276-284.

OLMEDILLA, A., ORTEGA, E., ALMEIDA, P., LAMEIRAS, J., VILLALONGA, T., SOUSA, C., ... & MAS, A. G. (2011). COHESIÓN Y COOPERACIÓN EN EQUIPOS DEPORTIVOS. ANALES DE PSICOLOGÍA/ANNALS OF PSYCHOLOGY, 27(1), 232-238.

ZULAIKA, L. M. (2005). EDUCACIÓN EN VALORES POR MEDIO DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA. CONGRESO INTERNACIONAL UEM. ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. VILLAVICIOSA DE ODÓN.

ANEXOS

MANUAL DE SESIONES

SESIONES INTERVENCION EDUCATIVA 1

OBJETIVO: Fomentar el autoconocimiento y mejorar el auto concepto.

MATERIAL: Comba, guantes, tibiales, protector bucal.

Desarrollo metodológico	Descripción	Tiempo	Observaciones
1.-Presentación. Propuesta de objetivo, discusión y toma de conciencia de los valores que se van a trabajar a continuación.	Mientras saltan a la comba se les expondrá acerca del trabajo en valores y autocontrol de la conducta, cada día se hablará de un tema rápido a modo de introducción del entrenamiento y la fase reflexión.	2	Breve y concreto
2.-Activación. Parte inicial: Calentamiento.	Se divide por parejas, uno es el uno y otro el dos, cuando el entrenador diga ¡UNO!, este ataca y el dos defiende, y viceversa, cuando diga ¡NORMAL!, se intercambian movimientos normalmente, se darán solo palmadas. Nota de juego limpio: El que dé un poco más fuerte de lo adecuado, se sentará, si el entrenador dice tronco, solo se toca el tronco, si dice rodillas, solo rodillas y así sucesivamente.	10	Predomina lo lúdico
3.- Confrontación. Desarrollo práctico de la actividad. Parte principal.	1.Por tríos, si el entrenador dice: ¡DERECHA! Empieza lanzando un practicante middle kick hacia su compañero de la derecha, el cual solo bloqueará y lanzará el siguiente middle hacia el compañero que a su vez está a la derecha y así sucesivamente, cuando diga ¡IZQUIERDA! Se cambia el sentido y así durante tres asaltos. Nota de juego limpio: La fuerza se debe medir en este ejercicio de resistencia para no acabar resintiendo los costados	30: 15/15	Nudo de la actividad.

	de los compañeros, el que se pase se queda una ronda fuera, lo mismo para el que en vez de bloquear solo rechaza o contrataca si el entrenador no ha indicado nada. 2. Por parejas, ejercicio de clinch con el compañero, en el cual habrá dos intensidades diferenciadas con dos órdenes, mientras el entrenador diga: ¡SUAVE! Los practicantes solo buscarán despacio la posición de los brazos encima de los del contrincante y tocarán con la rodilla los huecos, pero todo ligeramente, eso será la mayor parte de los asaltos, y en los momentos de alta intensidad serán cuando diga: ¡DURO! Donde intervendrán los intentos de derribo, las rodillas certeras, el bajar la cabeza del contrincante e intentar tocar con el codo, serán los momentos más breves. Nota de juego limpio: Importantísimo respetar las dos fases, el que se cabreé o se riña con el compañero y quiera seguir dando duro cuando no se debe, será completamente sacado de la actividad.		
4.- Reflexión. Reunión de todo el grupo para proceder a la evaluación del trabajo realizado acerca del fair play.	Autocontrol de la conducta: Un compañero que no nos supera en habilidad, pero si en malos modales no hace las cosas como debe hacerlas y está presionando una confrontación durante el entrenamiento con pequeños gestos y detalles a lo largo de todos los ejercicios, ¿cómo reaccionarias?	10	Animar a la participación.
5.- Transferencia a otras situaciones de la vida diaria mediante la determinación de objetivos para trabajar en otros contextos.	Transferencia a la vida: Piensa en una situación de tu vida ordinaria donde te haya ocurrido algo parecido. Redactar acerca de ello en una hoja y traerlo para el próximo entrenamiento.	2	Entregar hoja de autoevaluación.

SESIONES INTERVENCION EDUCATIVA 2

OBJETIVO: Aprovechar la situación de entrenamiento para trabajar la habilidad intrínseca de interacción social con el compañero.

MATERIAL: Comba, guantes, tibiales, saco, espejos.

Desarrollo metodológico	Descripción	Tiempo	Observaciones
1.-Presentación. Propuesta de objetivo, discusión y toma de conciencia de los valores que se van a trabajar a continuación.	Mientras saltan a la comba se les expondrá acerca del trabajo en valores y autocontrol de la conducta, cada día se hablará de un tema rápido a modo de introducción del entrenamiento y la fase reflexión.	2	Breve y concreto
2.-Activación. Parte inicial: Calentamiento.	Por parejas, sombra con el compañero, como si fuera un espejo cuando el entrenador diga ¡UNO! este sujeto realizará movimientos y el compañero los imitará, cuando el entrenador diga ¡DOS! Será al revés. Nota de juego limpio: Importante respetar las fases y los movimientos del compañero, el que vaya a su aire y no respete los turnos o como trabaja el compañero no hará la actividad.	10	Predomina lo lúdico

3.- Confrontación. Desarrollo práctico de la actividad. Parte principal.	1. Se trabajará en el saco con un compañero durante toda la parte principal de forma intermitente, un minuto y 30 seg cada uno durante cada asalto, justo la mitad, en la mitad que corresponde golpear, el compañero le dará unas pautas de trabajo para el asalto rápidamente al principio del turno y cuando le diga ordenes concretas de movimientos concretos deberá ejecutarlas. Nota de juego limpio: Si el compañero practicante en el turno no realiza las ordenes reiteradamente o no sigue las pautas ni por encima, se le retirará de poder dar directrices de trabajo a su compañero en la siguiente ronda.	30	Nudo de la actividad.
4.- Reflexión. Reunión de todo el grupo para proceder a la evaluación del trabajo realizado acerca del fair play.	Autocontrol de la conducta: Un compañero ha tenido diversas discusiones a lo largo del entrenamiento con otro, la discusión está a punto de estallar y perjudicará el desarrollo normal de la clase y las futuras semanas de planificación para competiciones, ¿Qué harías si solo te dieses cuenta tú de la situación en ciernes?	10	Animar a la participación.
5.-Transferencia a otras ituaciones de la vida diaria mediante la determinación de objetivos para trabajar en otros contextos.	Transferencia a la vida: Piensa en una situación de tu vida ordinaria donde te haya ocurrido algo parecido. Redactar acerca de ello en una hoja y traerlo para el próximo entrenamiento.	2	Entregar hoja de autoevaluación.

SESIONES INTERVENCION EDUCATIVA 3

OBJETIVO: Potenciar la autonomía personal y el autocontrol para ejecutar órdenes.

MATERIAL: Comba, bastones de gomaespuma, guantes, manoplas.

Desarrollo metodológico	Descripción	Tiempo	Observaciones
1.-Presentación. Propuesta de objetivo, discusión y toma de conciencia de los valores que se van a trabajar a continuación.	Mientras saltan a la comba se les expondrá acerca del trabajo en valores y autocontrol de la conducta, cada día se hablará de un tema rápido a modo de introducción del entrenamiento y la fase reflexión.	2	Breve y concreto
2.-Activación. Parte inicial: Calentamiento.	Todo el grupo, con un bastón de goma espuma un integrante perseguirá a los demás intentando darles, el entrenador con un grito indicará tren inferior o tren superior como parte del golpeo, los golpeados deberán esperar sentados al final de la ronda o a que el ultimo practicante sin tocar los liberé. Nota de juego limpio: El uso del bastón no da derecho a golpear sin control, así como estar esperando no implica hacer trampas como moverte esperando que te toquen antes, el hábito inadecuado será castigado con el reinicio del ronda para todos.	10	Predomina lo lúdico
3.- Confrontación. Desarrollo práctico de la actividad. Parte principal.	1. Manoplas con el compañero, un asalto será libre y otro mandado por el compañero, cuando sea mandado por el compañero es obligatorio hacerle orden estricto en cada orden, sea un movimiento, una subida de intensidad, un cambio de orden lo que sea. Nota de juego limpio: Aunque en el asalto libre se pueda hacer lo que se quiera, cuando toquen las ordenes es muy estricto hacer caso al compañero,	30	Nudo principal

	a la primera falta de respeto se cambia de compañero, y a la segunda se retira de la actividad.		
4.- Reflexión. Reunión de todo el grupo para proceder a la evaluación del trabajo realizado acerca del fair play.	Autocontrol de la conducta: A lo largo de una actividad dos practicantes cercanos tuyos han hecho toda la actividad juntos y ves como uno de los dos se aprovecha de su mejor rendimiento para hacer el entrenamiento a su gusto y de ese modo el compañero no se siente cómodo del todo, puesto que solo le sigue ordenes o no puede seguirle el nivel, o directamente le resiente físicamente o moralmente ese tipo de prácticas, como compañero de entrenamiento. ¿De qué forma actuarías?	10	Animar a la participación.
5.- Transferencia a otras situaciones de la vida diaria mediante la determinación de objetivos para trabajar en otros contextos.	Transferencia a la vida: Piensa en una situación de tu vida ordinaria donde te haya ocurrido algo parecido. Redactar acerca de ello en una hoja y traerlo para el próximo entrenamiento.	2	Entregar hoja de autoevaluación.

SESIONES INTERVENCION EDUCATIVA 4

OBJETIVOS: Promover el trabajo en equipo y el autocontrol de las habilidades.

MATERIAL: Combas, guantes, tibiales, palos, protector bucal.

Desarrollo metodológico	Descripción	Tiempo	Observaciones
1.-Presentación. Propuesta de objetivo, discusión y toma de conciencia de los valores que se van a trabajar a continuación.	Mientras saltan a la comba se les expondrá acerca del trabajo en valores y autocontrol de la conducta, cada día se hablará de un tema rápido a modo de introducción del entrenamiento y la fase reflexión.	2	Breve y concreto
2.-Activación. Parte inicial: Calentamiento.	Por parejas carrera con el compañero a caballo, ida y vuelta, al llegar a la parte del saco uno da 20 puñetazos, y así al revés con el compañero cuando le toque. Nota de juego limpio: No vale distraer al compañero ni empujar durante la carrera ni mover el saco para molestar al del compañero mientras el ejecuta etc, siendo descalificado de esa ronda.	10	Predomina lo lúdico
3.- Confrontación. Desarrollo práctico de la actividad. Parte principal.	1. Toques suaves con las manos en los brazos, para mejorar el alcance con el compañero por parejas, buscando los hombros y los brazos, y mejorar la guardia. Nota de juego limpio: Importantísimo medir donde y como se da, el que no sepa seguir la práctica adecuada esta descalificado. 2. Búsqueda de alturas y rechazo de piernas, con el compañero uno lanza middle kick, el otro lo rechaza y responde, así sucesivamente, un asalto inicia uno las	30	Nudo del entrenamiento.

	combinaciones, otro asalto las inicia otro, solo rechazar, la contra viene implícita en el siguiente movimiento. Si uno tira low, el siguiente es low, si uno tira middle, el que sigue es middle, si tira frontal o high lo mismo etc. Nota de juego limpio: El que no siga las indicaciones del compañero cuando le toque o lance alguna patada aposta para hacer daño al compañero puesto que tocará fuera del momento o lo que sea, será relegado a solo recibir y rechazar no pudiendo golpear el durante ese asalto.		
4.- Reflexión. Reunión de todo el grupo para proceder a la evaluación del trabajo realizado acerca del fair play.	Autocontrol de la conducta: Un compañero no trata el material con el que trabajamos todos como tiene que ser, y no una vez si no de forma reiterada, ocultando estas prácticas al entrenador, pero poniéndolas en evidencia cada día. ¿Cómo actuarias si solo tú te percataras de la situación?	10	Animar a la participación.
5.- Transferencia a otras situaciones de la vida diaria mediante la determinación de objetivos para trabajar en otros contextos.	Transferencia a la vida: Piensa en una situación de tu vida ordinaria donde te haya ocurrido algo parecido. Redactar acerca de ello en una hoja y traerlo para el próximo entrenamiento.	10	Entregar hoja de autoevaluación.

LABORAMUSIC: CASO DE ESTUDIO SOBRE COMUNICACIÓN TRANSFORMADORA Y REVALORIZACIÓN IDENTITARIA MEDIANTE MÚSICA Y DANZA

ROSA MARÍA TORRES VALDÉS
Universidad de Alicante

CAROLINA LORENZO ÁLVAREZ
Universidad de Alicante

COVADONGA ORDÓÑEZ GARCÍA
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta la experiencia "Laboramusic", cuya finalidad ha sido por una parte, sensibilizar a la opinión pública en torno a causas sociales tales como discapacidad intelectual y pobreza, sin olvidar que la situación empeora cuando simultáneamente se dan las dos variables de pobreza y discapacidad. Por otra, utilizar la música como herramienta de comunicación transformadora para desarrollo social y humano. Y finalmente entrenar a estudiantes de la carrera de Publicidad y Relaciones Públicas en pensamiento crítico, en cuanto a modos de comunicación sobre vulnerabilidades y diversidad.

Laboramusic se diseñó para dar respuesta a necesidades planteadas en España por la Asociación Pro-deficientes psíquicos de Alicante (APSA), y en Colombia por el Municipio de Pasto en sus planes de inclusión social de personas en desplazamiento y de personas con discapacidad intelectual. La coincidencia en el tiempo de la solicitud de ayuda por parte de estas dos organizaciones motivó pensar en un proyecto en red y de carácter internacional. Dicho proyecto se llevó a cabo por fases sucesivas, siguiendo un proceso de investigación – acción –

intervención – participativa. Así mismo, supuso una oportunidad para el ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria, así como para la formación en valores de solidaridad, desarrollo y perspectiva crítica, de alumnos de la carrera de Publicidad y Relaciones Públicas desde la práctica de la comunicación activa para el cambio social.

El proyecto se ejecutó en red, obteniendo la colaboración de organizaciones públicas como la Universidad de Alicante (Fundación General), los Ayuntamiento de Alicante y de Altea, y organizaciones privadas tales como Grupo Marjal, Torre Blanca del Mediterráneo, Fundación Rose Caja Mediterráneo, APSA (Asociación pro Deficientes Psíquicos de Alicante) y con la colaboración de la compañía musical Bajo un Mismo Cielo (BMC) en España. Por la parte colombiana se contó con la colaboración de la Alcaldía de Pasto a través de su Secretaria de Cultura, la Universidad de Nariño desde el programa de música, Cinar Sistemas como centro logístico de los talleres y capacitaciones, la Cámara de Comercio de Pasto, la Entidad promotora de Salud (Coomeva), la empresa de Obras sanitarias (Empopasto) y la empresa metropolitana de aseo en Pasto (Emas).

1.1. Marco teórico

Este trabajo de marcado carácter multi y transdisciplinar, se fundamenta en numerosos referentes teórico-conceptuales sobre calidad social, responsabilidad social, comunicación para el desarrollo, antropología e identidad cultural, *homo ludens, homo artisticus*, musicoterpaia, identidad sonora, emoción, amplificadores culturales, estigmatización y pornografía de la vulnerabilidad y la tríada música-danza y capacidades diferentes.

1.1.1. Universidad, compromiso social y comunicación transformadora para el desarrollo y la calidad social.

La misión de docencia e investigación de la universidad requiere cada vez más de una visión holística que actúe como catalizador para un cambio social de calidad. Este hecho conlleva un compromiso social de universidad emprendedora, que es aquella capaz de fusionar la cultura científica, humanística y empresarial, con la habilidad de aprovechar

oportunidades y con herramientas para coorientarse con los cambios del entorno, y por tanto satisfacer nuevas demandas de la sociedad. El compromiso educativo e investigador tiene que ver con dos nuevos elementos, favorecedores de la calidad social en términos de desarrollo social y humano, solidario, sostenible y responsable. La transferencia de conocimiento deviene en una acción endógena o intervención exógena de desarrollo social alejada del *dependentismo* del *desarrollismo* (Hopenhayn (2005, p.12) incluyendo la perspectiva comunicativa responsable.

Si volcamos la mirada a La Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, en su artículo 1 (Objeto) donde se define el objeto de la misma, se expone claramente que la transferencia de conocimiento ha de contribuir a resolver problemas esenciales de las sociedad y favorecer el desarrollo económico sostenible y el bienestar social.

Sin duda todo apunta al papel de la Universidad en la mejora de la calidad social, en materia de contribución al desarrollo, a través de la formación orientada a la creación simultánea de valores sociales y valores económicos; así como al fomento de espíritu de valor social compartido, por una parte, y por otra a través de la transferencia de conocimientos y resultados de investigación al conjunto de la sociedad. En este sentido cabe citar entre otros a Bernal y Rivera (2011), quienes vinculan el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) a la misión de generación de conocimiento pertinente sobre problemáticas y sus soluciones; y a Gabilondo (2003) quien en su discurso "Misión y valores de la Universidad en un mundo en cambio" expone que la idea de universidad implica capacidad de transmisión del saber recibido, para evitar odio social, o dicho de otro modo para la mejora de la calidad social que, a su vez para Pérez-Menayo (2005) significa calidad de vida en la sociedad en todas sus dimensiones, producto de acciones co-planificadas entre la diversidad de actores.

Como apuntan Beltramino y Theller (2017) se trata de establecer vínculos entre la universidad y los actores sociales. Vallaeys (2014) lo relaciona con la responsabilidad social universitaria enfocada a reducir la estrechez de miras en relación con su compromiso con poblaciones necesitadas, colocando los proyectos sociales solidarios en el corazón de

los procesos educativos. En nuestro caso, el estudio y la aplicación real de la comunicación para el desarrollo con perspectiva crítica eran fundamentales en la formación del alumnado. Barranquero y Sáez (2015) plantean la evolución de la comunicación para el desarrollo de la comunicación para el cambio social; y por su parte Marí (2017) considera que para que los enfoques comunicativos entronquen con planteamientos para el desarrollo y el cambio social es preciso tener en cuenta las identidades colectivas, huir de etiquetas, buscando un imaginario alternativo en el que se comunique para transformar y se transforme para comunicar. De ahí nuestro empeño en considerar las teorizaciones sobre pornografía de la vulnerabilidad, y analizar con perspectiva crítica qué identidades construye o destruye.

1.2.1. Identidades culturales versus pornografía de la vulnerabilidad.

La identidad cultural es un concepto con eficacia simbólica frecuentemente utilizado en relación con problemas complejos (del Olmo, 1994). También es un concepto que evoluciona sin dejar de estar vinculado al territorio y su desarrollo (Molano, 2007), constituyendo la base para la estrategia de desarrollo sostenible (Flores, 2007). Grimson (2014 p.16) hace referencia a la comunicación y las configuraciones culturales proponiendo una revisión crítica de las teorizaciones a fin de "instituir desde otros lenguajes las potencialidades de proyectos emancipatorios". En este sentido Pérez, Espinosa y Schokaert (2020) ofrecen una perspectiva innovadora y crítica relacionada con el lenguaje condescendiente, que termina por estigmatizar a las comunidades vulnerables. Plewes y Stuart (2006) previenen de estrategias de captación de fondos que utilizan este lenguaje, que denominan pornografía de la pobreza, para significar el uso de imágenes que explotan la pobreza mostrando a las personas vulnerables como dependientes, incapaces de tomar acción, implorando caridad. Este lenguaje busca crear la emoción, eso está claro, pero ¿a qué coste? Es preciso hacer consideraciones éticas, políticas y educativas al respecto según Pinedo (2019). Aunque el autor habla de la emoción y la vulnerabilidad del ser humano ante ella, su estudio sobre la obra de Nussbaum nos sirve para hablar de este moderno concepto de pornografía de la vulnerabilidad. Esto es así, pues

los receptores de dichos mensajes van a experimentar emociones que forjaran una determinadas imágenes, no siempre positivas de la otredad. Una cosa es buscar cierta empatía y otra es centrar la mirada en la condición humana degradada.

El desarrollo debe entenderse como una actitud en la vida, y la comunicación sobre el mismo ha de ser integral, intercultural, incluyente y participativa (Ulloa, 2007). De ahí la idea de una investigación acción participativa, generando producto determinado: un espectáculo intercultural y un CD musical como herramienta de comunicación transformadora. Más aún como proceso de trabajo en el que quienes participaron pudieron expresarse y preparar su autogestión futura, tomando acción sin renunciar a su identidad cultural ni a su esencia como ser humano.

1.2.2. Justificación para la acción lúdica-educativa mediante la música y la danza.

El respeto a la identidad y a la cultura desde la comunicación es claramente expuesto por Alfaro (1993, p.32) cuando afirma que "el desarrollo es una intervención cultural, aunque el problema atendido sea económico y puntual". Por otra parte, en su plan de acción de políticas culturales para el desarrollo presentado en la conferencia de Estocolmo en abril de 1998, la UNESCO reconoció la relación entre el desarrollo sostenible y la cultura. En el preámbulo de la declaración se recomendaba tener en cuenta la creatividad cultural (con la que también cuentan los colectivos vulnerables), la defensa de las culturas locales, la promoción de nuevas formas y manifestaciones de jóvenes artistas, y la colaboración entre países para "crear un mundo de información, comunicación y comprensión intercultural (UNESCO, 1998, p.14).

La actividad lúdica educativa tiene sentido desde la perspectiva psicosocial de las emociones, dado que el arte es un mecanismo semiótico para socializar dichas emociones (Igartúa, Álvarez, Adrián y Páez 1994). En nuestro caso se trata, por una parte, de emoción musical y canto como medio de expresión que despierta sentimientos diversos "que producen satisfacción y autorrealización" (Lacárcel 2003, p.225); y por otra parte, la danza como expresión artística, cuyas dimensiones

psicosociales inciden en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual (Mercado, Merino y González, 2021). Al respecto, la actividad lúdica-educativa actúa como amplificador cultural y de las capacidades humanas bajo una perspectiva vygotskiana de la Psicología cultural (Packer, 2019; Guitart (2008 y 2011). Para Pagel (2013) las manifestaciones artísticas actúan como amplificadores culturales, que define como aquellas formas de cultura que permiten recurrir al legado de nuestros ancestros, y ayudan al ser humano a expresarse con más eficacia suscitando emociones que además de transmitir información, aumentan la cohesión social.

La música asomaba, pues, como uno de los elementos a considerar en este proyecto para intervenir en la problemática descrita, máxime si atendemos a investigaciones biomédicas como la de Chanda y Levitin(2013) o Sena (2013) que venían a demostrar que la música desecadena procesos neuroquímicos que producen efectos positivos en las estructuras neurológicas que regulan las emociones, motricidad, funciones cognitivas y afectivos que se expresan en el comportamiento humano. Todo lo cual concuerda con los conceptos de amplificación cultural y conductual en líneas anteriores mencionados. Por otra parte, de acuerdo con Benenzon (2011), la musicoterapia es una alternativa para que el ser humano se reencuentre con su etnia, sus raíces, y en definitiva, con el reconocimiento de sí mismo y de lo esencial de su ser. Huizinga (1954) acuñó la expresión del *homo ludens* para explicar que la génesis y el desarrollo de la cultura tienen un carácter lúdico. *El homo artísticus* explora las posibilidades, descubre artificios y claves que desencadenan emociones y pueden modificar prejuicios o hábitos (Vélez, 2008).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Identificar la efectividad de estrategias de comunicación-sensibilización sobre población vulnerable mediante investigación-acción enfocada en el valor identitario a través de la relación intercultural.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar el Programa de Responsabilidad Social Universitaria.
- Captar fondos para el proyecto Piscoballet de APSA.
- Revalorizar la identidad cultural de población vulnerable como recurso endógeno.
- Favorecer el intercambio entre diversidad cultural e intelectual.
- Aplicar la comunicación y la Responsabilidad Social no etnocéntrica generando un producto cultural: un CD y un espectáculo.
- Educar en valores y pensamiento crítico a estudiantes de comunicación.
- Identificar impactos y perdurabilidad del proyecto.

3. METODOLOGÍA

Se trata una Investigación Acción Participativa (IAP) para intervenir de modo integral e integrador en los dos contextos culturales en que se operaba: Pasto, región de Nariño en Colombia y Alicante en España. Se siguieron las fases recomendadas por Martí (2002): a) pre-investigación: síntomas, demanda y elaboración del proyecto; b) primera etapa: diagnóstico; c) segunda etapa: programación; d) tercera etapa: Conclusiones y propuesta (en nuestro caso transferencia y seguimiento longitudinal).

Como técnicas de investigación se aplicaron técnicas cualitativas. En concreto, se recurrió a la observación participante en las fases iniciales para elaboración de diagnóstico y las primeras pruebas de la experiencia lúdico-educativa que se diseñaba. Y como parte del estudio longitudinal se llevó a cabo un *focus group* en mayo de 2021, con los menores y los maestros musicales participantes en el proyecto durante el periodo en el que se llevó a cabo el proyecto (2007-2011).

Es pertinente recalcar tres aspectos de las técnicas cualitativas utilizadas en este caso. Por una parte, durante los talleres de construcción de instrumentos (objeto intermedio de acuerdo con las técnicas de

musicoterapia) con los niños y niñas, se les pidió escribieran su sueño, para luego ponerles música. Esta acción tiene que ver con la motivación y la construcción del proyecto desde los sueños de su realidad local. Por otra parte, se realizaron dinámicas de grupo con los y las responsables de recursos de humanos de las empresas colaboradoras, con fondos y con voluntariado cooperativo, con el fin de conocer la motivación y las emociones producidas con la participación activa.

Lewin (1946) acuñó la Investigación Acción definiéndola como la manera de investigar en la que se relaciona el enfoque experimental de la ciencia social, con los programas de acción social que respondan a un problema dado. Colmenares y Piñero (2008) consideran que la IA es una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. Rizo (2012) profundiza en la IAP, aplicada a la comunicación para el desarrollo, señalando que no se trata sólo de investigar para construir conocimiento, sino de intervenir a partir de la participación activa de los implicados.

Además de estos referentes sobre la IAP, se aplicó una metodología hermenéutica mediante la que se hizo una amplia revisión documental, de documentación científica e informes de organizaciones internacionales relacionadas con el problema objeto de la IAP.

Dado el carácter exploratorio y descriptivo de la IAP, en la que desarrollamos proceso y producto (Hernández, Fernández y Baptista (2014), no caben hipótesis y sí el planteamiento de interrogantes (Hernández y Mendoza, 2018), que a continuación exponemos:

1. ¿Hasta qué punto la acción comunicativa relacionada con la vulnerabilidad sensibiliza o estigmatiza?

2. ¿Los procesos de cooperación al desarrollo y su posterior difusión de resultados se diseñan desde la cultura de la otredad o imponen un modelo cultural?

3. Comunicación y Responsabilidad Social: ¿Sensibilización para la proactividad, o asistencialismo para la dependencia?

4. Y a diez años vista, ¿qué?

4. RESULTADOS

Desde un punto de vista cuantitativo, tras la ejecución de la primera fase en Pasto (2007-2011), se dio formación a 280 docentes de música en construcción de instrumentos étnicos y etnomusicoterapia. A su vez, estos actuaron como agentes multiplicadores alcanzando finalmente a un total de 1.100 menores que también se beneficiaron de la formación.

En Alicante se alcanzaron los fondos necesarios para que le Psicoballet de APSA continuara funcionando. Los y las bailarinas del Piscoballet actuaron con la música en directo en la presentación del CD musical. En el siguiente enlace se encuentra un resumen audiovisual del proyecto https://cutt.ly/6nsdwPe

Operativamente se pudo crear: a) un CD musical denominado "Chamos, Chavales, pibes y zanahorios"; b) un espectáculo en Pasto (Colombia)[193] en Septiembre de 2010; y c) varias actuaciones en Alicante (España) entre 3 y 13 de abril de 2011[194]. Ante los primeros resultados, la alcaldía de Pasto decidió enviar a 9 menores vulnerables con maestros y una reportera a Alicante, para que presentaran el CD, como resultado del proyecto, representado a su cultura y su potencialidad.

Como resultados cualitativos podemos afirmar que se produjo una socialización del proyecto Laboramusic en diferentes instancias tanto gubernamentales como no gubernamentales, y tanto en España como en Colombia. Todo ello con importantes proyecciones, como proyecto modelo y piloto en este tipo de redes de solidaridad con el trabajo con menores vulnerables.

El proyecto se integró en programas de voluntariado corporativo de las empresas que patrocinaron los gastos del proyecto, tanto en España como en Colombia. De forma que las personas responsables de las mismas manifestaron que, gracias a la colaboración en este proyecto, habían percibido una mejora de la comunicación interna en sus empresas,

[193] Véase el siguiente enlace: https://cutt.ly/2nsdtZE

[194] Véase el siguiente enlace: https://cutt.ly/tnsduxZ

al compartir los y las trabajadoras espacios diferentes y solidarios, y conocerse en otro escenario.

Durante el año 2013 se realizó una visita de seguimiento por parte de la directora del proyecto. El resultado de la entrevista realizada con los y las participantes, sus padres y los maestros, ofrece el testimonio sobre el incremento de la motivación al estudio (no sólo musical) debido a la visualización, y a la interiorización de la existencia de formas saludables y no violentas para alcanzar calidad de vida y calidad social. Los objetivos cognitivos, afectivos y conativos del proyecto se habían alcanzado.

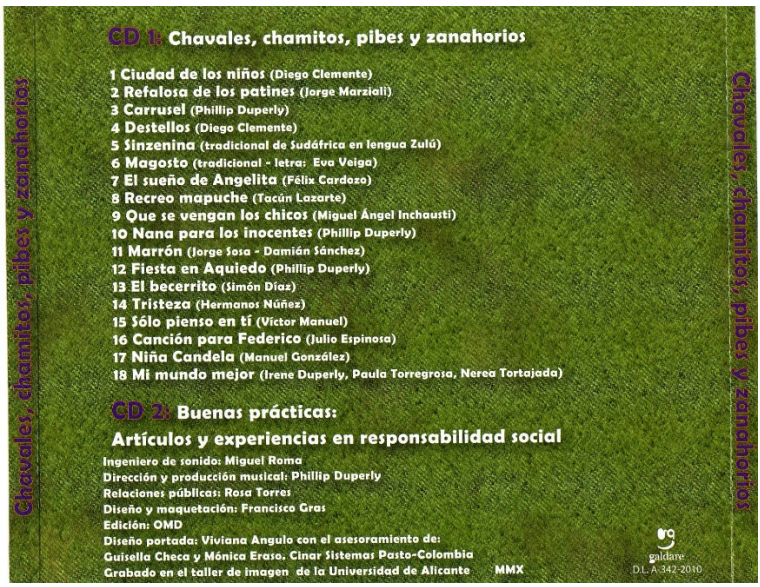
Personal responsable del programa "Juntos", de la Presidencia Colombiana en dicho momento, se interesó por tomar la experiencia y replicarla en distintos lugares del país. Asimismo, desde la embajada de Ecuador también se solicitó la transferencia del proyecto a dicho País, dado que Nariño (Colombia) y Carchi (Ecuador) podrían desarrollar cooperación transfronteriza, dada su situación geográfica.

En cuanto a la formación de los estudiantes del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Alicante (España) que participaron en el desarrollo del proyecto, se reconoció haber descubierto otra manera de comunicar sobre desarrollo, para sensibilizar y captar fondos. Plasmaron su experiencia y aprendizajes sobre comunicación y responsabilidad social en un CD editable, que acompañaba al CD musical ya citado anteriormente.

En definitiva, se ha mostrado que el impacto mediático fue muy alto en ambos países.

Por último, es interesante destacar como el impacto persiste hasta el presente, ya que aquellos menores y maestros musicales que participaron en el proyecto, hoy día se siguen ofreciendo a colaborar gratuitamente. Así aportan sus conocimientos (algunos tienen ya la carrera universitaria, y otros están terminándola) y su arte (todos siguieron en la música, unos profesionalmente u otros de modo informal) en un nuevo proyecto titulado "caminos de igualdad y no violencia".

FIGURA 1. *Contenido del CD editado: CD1 música, y CD2 de buenas prácticas realizados por estudiantes de comunicación incluyendo vídeo resumen*



Fuente: Elaboración propia

***FIGURA 2**. Collage de imágenes de presentación del CD en Colombia y en España*



Fuente elaboración propia

A continuación, en la tabla 1, se exponen los resultados del *Focus group* realizado en mayo de 2021, en formato *on line*, dadas las restricciones impuestas para la movilidad internacional por motivo de la pandemia mundial por Covid 19.

TABLA 1.*Resultado del focus group realizado en mayo 2021. Resumen de las valoraciones de recuerdo, aprendizaje, impacto y transferencia, tanto de los menores como de los maestros participantes en la primera fase.*

Menores participantes (edad actual entre 20 y 24 años).	
Recuerdo	Viaje: "choque cultural, grabación CD, actuaciones. Abril desde entonces tiene un significado especial". Rescate de nuestra cultura: "antes buscaba otras músicas y me había alejado de lo que soy. Poder componer y escribir letras de canciones que más que infantiles eran letras con mensaje y músicas de distintos países para niñas y niños".
Aprendizaje	*Compromiso con nosotros y nuestra cultura.*
Impacto y transferencia	*Me enfoqué en estudiar música, me enfoqué en cursar una carrera universitaria sin abandonar la música. Orgullo de ser afortunados, dimos muchas charlas en colegios sobre la cultura y el proyecto. Además de trabajar soy monitora voluntaria con niños a raíz de lo que aprendí.*
Maestros musicales participantes	
Recuerdo	*La experiencia de compartir nuestra cultura y fusionar con otras latitudes. Lo duro de seleccionar a los 9 participantes que viajarían del grupo inicial de 21 personas.*
Aprendizaje	*La experiencia influyó en mi metodología y en mi concepción de la enseñanza musical, pues el proyecto a través de la música animaba a conservar la naturaleza del ser humano y su cultura.*
Impacto y transferencia	*Me hizo adentrarme en la fusión cultural musical, y seguir trabajando como multiplicador del proyecto para muchos niños y niñas.*

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En la idea de comunicación transformadora subyace la perspectiva crítica constructiva a la tendencia de la comunicación de usos y abusos discursivos de desarrollismo pasivo y etnocéntrico. Como en su momento afirmaba Díaz (1975), la reacción crítica contra los modelos de comunicación para el desarrollo surgió en realidad de la revisión del propio concepto de desarrollo, y del papel que la comunicación jugaba en el mismo. Así, y en línea con Galtung, el autor considera la importancia de la participación activa de las personas en los procesos de transformación social. Hoy día, 46 años después de las afirmaciones de Díaz, siguen produciéndose mensajes etnocéntricos, asistencialistas y rayanos en la pornografía de la vulnerabilidad, con la intención captar ayudas y recursos para dicha transformación. El caso de estudio Laboramusic nos muestra que, siguiendo las fases de una IAP, en la que las personas vulnerables toman acción a partir de sus raíces, mediante una guía para el desarrollo no etnocéntrico, se producen resultados de transformación, y se ofrecen datos para una comunicación diferente, no sensiblera que encasille a las personas con dificultades especiales por una condición socieconómica y/o biológica dada, como seres necesitados de caridad e incapaces.

Ciertamente se perciben tensiones conceptuales en torno la comunicación solidaria dramatizada para mejorar la sensibilización frente a situaciones problemáticas, y a una comunicación transformadora que apele menos a la compasión, al igual que sucede con el desarrollo. Se trata de ofrecer herramientas desde lo local y autóctono, para que las personas desplieguen todo su potencial, y con ello alcanzar cotas de desarrollo sostenible y sostenido que provean de calidad social en los territorios, como exponen entre otros Pérez-Menayo (2005), Hopenhayn (2005), Flores (2007), Barranquero y Sáez (2015), o Marí (2017). Estos procesos deben ir acompañados estrategias de comunicación que instituyan otros lenguajes, como diría Grimsom (2014) menos condescendientes y compasivos (Pérez, Espinosa y Schoaert, 2020). La experiencia Laboramusic está basada en todas estas reflexiones críticas. Podemos ver por los resultados del *Focus Group* realizado una década después, que aquellos menores que ya son hoy adultos y que en su

momento descubrieron la importancia de su cultura para regir su destino expresando sus capacidades, en el presente ofrecen su conocimiento para intervenir en un proyecto actual de 2021, como retorno por lo recibido. La convivencia con los y las bailarinas con discapacidad intelectual fue armoniosa nunca mejor dicho, logrando además realizar la danza con música en directo, no grabada, e intervención con instrumentos de percusión en la producción musical, mostrando que el "Dis" como prefijo es diferente de no menos válido. En Laboramusic la creación del discurso persuasivo no fue para la compasión, sino para la acción intercultural, fue un diálogo de saberes (Robles, 2005) y un diálogo de ignorancias (Cerón 2011). Fue un formato que los y las estudiantes del grado de Publicidad y Relaciones Públicas participantes descubrieron e interiorizaron, de acuerdo con los procesos de evaluación y realización de memorias de aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos con la IAP, se presentan las conclusiones de acuerdo con los interrogantes planteados y a los objetivos pretendidos.

El proceso de intervención en la población menor vulnerable a través la música y la danza, así como la estrategia comunicativa asociada al mismo poniendo en valor la identidad cultural y la diversidad, se revela como eficaz para campañas de sensibilización que tienen un carácter más lúdico-educativo. Esto es así, dado que lejos de estigmatizar a dicha población muestra que las personas toman acción y pueden ser capaces de autogestionar su futuro cuando reciben herramientas educativas no etnocéntricas.

Por otra parte, esta metodología de comunicación transformadora ofrece un discurso que no es repetitivo, si no sorpresivo y experiencial, pues también participan activamente aquellos actores a los que se invita a colaborar, no a dar limosna. Además, como ha podido verse en este caso de estudio, quien colabora puede ver realmente el fruto de su colaboración, tanto en retorno de mejora de relaciones internas en las empresas a través del voluntariado corporativo, como en términos de

reputación, y porque la sensación no es de dar limosna perennemente, sino de trabajar con las personas por un mundo mejor que todas y todos puedan disfrutar. Sin necesidad de estigmatizar ni imponer una cultura, también se educa en valores, se mueven conciencias y se experimentan emociones positivas.

Aún persisten modelos desarrollistas asistencialistas, cuya exposición de resultados no tiene en cuenta la otredad. Sin embargo, esta metodología presenta resultados en términos de impacto desde lo local. Como pudo verse en el *focus Group* desarrollado diez años después, los niños y niñas participantes se convirtieron en ponentes de la experiencia en otros colegios de la región, y junto con sus maestros actuaron de multiplicadores. La cuestión entonces es mostrar lo que han sido capaces de lograr las personas con las que se ha trabajado de modo lúdico-educativo (véase en la figura 2 algunas de las cartas presentadas como los sueños de esos menores y las imágenes de su producción).

En cuanto a la comunicación ligada a la responsabilidad social, podemos concluir que cuando se hacen proyectos compartidos, se exponen valores compartidos. De esa manera el impacto y el tiempo generan retornos en términos de imagen, nuevos negocios y creación de redes estratégicas. Cuando se utiliza la responsabilidad social sólo con criterios de marketing no produce impactos, se trata solo de maquillaje, con el agravante de que esto finalmente genera desconfianza de las personas, tanto en el "benefactor" como en el "beneficiario".

Transcurridos 10 años los impactos perduran en forma de recuerdo y de transferencia de conocimientos, incluyendo el retorno en términos de participación activa en nuevos proyectos del tipo Laboramusic.

Podemos decir que el objetivo de identificar la efectividad de estrategias de comunicación-sensibilización sobre población vulnerable, mediante Investigación-Acción enfocada en el valor identitario a través de la relación intercultural, ha sido alcanzado.

La comunicación transformadora es posible.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Laboramusic fue posible gracias a la implicación de la Universidad de Alicante, y los Ayuntamientos de Alicante y Altea en España, la Alcaldía de Pasto en Colombia. También al Piscoballet de APSA en Alicante, pues si participación fue al mismo tiempo donación de tiempo y arte. Las empresas privadas que sumaron a la causa tanto en Alicante como en Colombia. Y un reconocimiento muy especial a la Dra. Gisella Checa, coordinadora de laboramusic en Colombia, al maestro musical Phillip Duperly y al grupo musical Raíces Andinas.

8. REFERENCIAS

Alfaro, R. M. (1993). La comunicación como relación para el desarrollo, Una comunicación para otro desarrollo. Asociación de Comunicadores Sociales CALANDRIA, 27-39. Https://cutt.ly/LnaPItJ

Barranquero A. y Sáez C. (2015). Comunicación y buen vivir. La crítica descolo nial y ecológica a la comunicación para el desarrollo y el cambio social. *Palabra Clave* 18(1), 41-82. Https://cutt.ly/8naIxvO

Beltramino, T. y Theiler, J. (2017). Extensión universitaria e innovación social: reflexiones en torno a los vínculos entre la universidad y los actores sociales. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 84-96. Https://cutt.ly/lnaU7jC

Bernal, A y Rivera, B. (2011). Responsabilidad Social Universitaria. *Pensamiento Universitario*, 21, 7-17. Asociación Colombiana de Universidades. Https://cutt.ly/Hnsp2CR

Chanda, M.L. y Levitin D. J. (2013). The neurochemitry of music. Trens in Cognitive Sciences. 17(4), 179-193 https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.02.007

Cerón, E. (2011). Del diálogo de saberes al diálogo de ignorancias. Reflexiones para politizar la acción pedagógica y pedagogizar la acción política. *Sutentabilidad (Es),* 4. Https://bit.ly/3bR1yJg

Colmenares E., Ana Mercedes, & Piñero M., Ma. Lourdes (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Https://cutt.ly/FnaDjPj

Del Olmo, M. (1994). Una Teoría para el análisis de la identidad cultural. *Arbor, Ciencia, pensamiento y cultura*, 579, 79-98. https://cutt.ly/EnaI6Ze

Díaz Bordenave, J. (1975). Comunicación y Desarrollo. *Communication Research*, 3(2), 27-53. Https://cutt.ly/HnaYMV0

Flores, Murilo (2007). La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. *Revista Opera*, 7, 35-54. Https://cutt.ly/2naOdD0

Gabilondo, Á. (2006): Misión y Valores de la Universidad en un Mundo en Cambio. Universidad y Cooperación al Desarrollo. *Cuadernos Solidarios*, 1, 15-28. Https://cutt.ly/GnssSBb

Guitart, M. E. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. Fundamentos en Humanidades, 9(18), 7-23. Https://cutt.ly/2naSnT7

Guitart, M. E. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18(2), 65-88. Https://cutt.ly/snaSIhf

Grimson, Alejandro (2014), "Comunicación y configuraciones culturales", Versión. Estudios de Comunicación y Política, 34, 116- 125. Https://cutt.ly/KnaOz0u

Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista P. (2014). *Metodología de investigación.* Madrid: Mc Graw Hill Education.

Hernández, R. Y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.

Hopenhayn, M. (2005). *América Latina desigual y descentrada*. Buenos Aires, Argentina: Norma.

Huizinga J. (1954). *Homo Ludens.* Editorial digital German25 ePub r1.0 (2016). Https://bit.ly/2D1O6jD

Igartúa, J., Álvarez, J., Adrián, J.A y Páez, D. (1994). Música, imagen y emoción: una perspectiva vigotskiana. *Psicothema*, 6 (3), 347-356. Https://cutt.ly/ynaADtG

Lacarcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio siglo XXI*, 20, 213.226. Https://cutt.ly/CnaA7nX

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Https://cutt.ly/gnspnnx

Lewin, K (1946). Action Research and Minority Problems. Human Relations, Vol. 1, part 2, P.34-46. En *Revista de Psicología Social*, 1988, 3, 229-240. Versión castellana. Https://cutt.ly/MnaDpPK

Marí, V.M. (2017). La Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social como respuesta y como propuesta para el Tercer Sector. *Consecuencias estratégicas*. 184, 11-35. Https://cutt.ly/LnaIBxp

Martí, J. (2002). La investigación acción participativa: estructura y fases. En Martí, J.; Montañés, M. y Rodríguez-Villasante, T. (Coords.), *La investigación social participativa*, pp, 79-123. https://cutt.ly/2naS2LN

Mercado, E., Merino, C. y González, D. (2021). Los beneficios de la danza en la mejora de la calidad de vida (CdV) de personas con discapacidad intelectual (PcDI). Alternativas*. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2), 1-32. Https://cutt.ly/dnaSixa

Molano L., Olga Lucía (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84. Https://cutt.ly/bnaOuvu

Packer, M. J. (2019). Psicología cultural: introducción y visión general. Avances en Psicología Latinoamericana, *37*(3), 232-246. Https://cutt.ly/KnaSh8f

Pagel M. (2013). *Conectados por la cultura. Historia natural de la civilización.* RBA Divulgación.

Pérez, C., Espinosa, L. & Schokaert, S. (2020). *Don't Patronize Me! An Annotated Dataset with Patronizing and Condescending Language towards Vulnerable Communities*. Computer Science. Computation and Language. Cornell University. Https://cutt.ly/SnaOOtN

Pérez-Menayo, V. (2005). *La calidad Social, un nuevo paradigma en la Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Pinedo, I. A. (2019). Vida buena, vulnerabilidad y emociones: la relevancia ética de los acontecimientos incontrolados desde la perspectiva de Martha Nussbaum. *Universitas Philosophica*, 36(73), 187-214. Https://cutt.ly/6naPtlC

Plewes, B., & Stuart, R. (2006). The Pornography of Poverty: A Cautionary Fund-raising Tale. In D. Bell & J. Coicaud (Eds.), *Ethics in Action: The Ethical Challenges of International Human Rights Nongovernmental Organizations* (pp. 23-37). Cambridge: Cambridge University Press.

Robles, R. (2005). *Diálogos entre saberes científicos y artísticos*. Cali: Impresora Feriva.

Sena, K. (2013). A Systematic Review on the Neural Effects of Music on Emotion Regulation: Implications for Music Therapy Practice, *Journal of Music Therapy*, 50(3), 198–242, https://doi.org/10.1093/jmt/50.3.198

Ulloa, C. (2007). *Comunicación, cultura y Desarrollo*. Quito, Ecuador: Ed. Quipus, CIESPAL. Https://cutt.ly/rnaPhOr

UNESCO (1998). Conferencia intergubernamental sobre políticas culturales para el desarrollo. Estocolmo 30 de Marzo a 2 de Abril de 1998. Https://cutt.ly/LnaPXV6

Vallaeys, François (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117.Https://cutt.ly/inaIr44

Vélez, A.C (2008). *Homo artisticus. Una perspectiva biológico-evolutiva*. Colombia: Divulgación científica, Universidad de Antioquia.

POLÉMICAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN SEXUAL: UNA METODOLOGÍA RELACIONAL PARA ABORDAR TEMAS SENSIBLES EN LA ADOLESCENCIA

Carolina Sánchez-Agostini
Universidad Austral

Juan Pablo Cannata
Universidad Austral

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia, como etapa vital del desarrollo para las definiciones personales (Berger, 2016), se transforma en un ámbito especialmente relevante para la educación sexual integral (ESI).

Entre otros elementos evolutivos clave, esta es la etapa en la que los valores familiares se encuentran con otras posturas y el/la adolescente se enfrenta al desafío de hacer una apropiación individual como primer paso de la autonomía personal. En el camino de búsqueda de la propia voz, surgen tensiones entre los valores familiares y los valores del grupo de pertenencia adolescente, atravesados por los debates públicos, los medios de comunicación y las redes sociales. Tanto la necesidad de pertenencia al grupo de pares característica de esta etapa, como la reclusión rígida en el propio ámbito familiar pueden empujar a la adopción de un lenguaje impostado, que no es el propio, que no se asume en una síntesis personal que prepare para la vida adulta y las decisiones personales responsables.

Para abordar este proceso con relevancia y pertinencia, la educación está necesitando el lenguaje del pluralismo (Lopez-Casanova, 2021), que permita integrar en una conversación significativa las diversas concepciones de los estudiantes y ayudarlos a recorrer un camino de maduración personal a partir de los aportes propios del ámbito escolar.

Como se analizará en este trabajo, esta tarea está atravesada por tensiones y temores, debates públicos, redes sociales, incertidumbre docente y cuestionamientos adolescentes.

La conversación pública sobre temas de sexualidad se ha filtrado a las aulas adolescentes, alterando las características de la situación de comunicación educativa por efecto de las tensiones propias de las agendas sensibles (Cannata 2016), atravesadas por posturas contrapuestas, tendencias a la polarización ideológica y afectiva, discursos y prácticas de grupos identitarios activistas. El análisis sugiere que las polémicas se suscitan por múltiples motivos (Iglesias, 2018; La-Vanguardia, 2019; PERFIL, 2020), que van desde declaraciones controvertidas de docentes hasta la manifestación propia del pluralismo: no hay siempre consenso en temas que son neurálgicos a los valores personales y que forman parte de los contenidos propios de la Educación Sexual Integral (ESI).

Esto incrementa la sensación de riesgo e incentiva que docentes y directivos/as eviten dialogar sobre temáticas que puedan generar polémica o producir confrontación de opiniones, reduciendo la educación sexual a orientaciones generales, que no consiguen llegar al fondo de los cuestionamientos individuales y sociales.

De esta manera, la educación sexual integral, que ha sido tradicionalmente compleja (Zaloom, 2019) y resistida (OMS, 2010), se encuentra con un nuevo obstáculo: el temor frente al conflicto o la polémica, y la percepción de que no se tienen las herramientas necesarias para interactuar constructivamente en el ámbito escolar.

Si bien la amenaza de la irrupción en las aulas de los debates públicos pone en jaque el orden y la formalidad escolares, puede convertirse en una oportunidad, si se logra responder a los siguientes interrogantes: ¿cómo convertir los debates en un disparador de aprendizaje motivado?, ¿qué dinámica de conversación facilitaría que las sesiones sobre educación sexual se desarrollaran en un clima de apertura, serenidad y disenso amistoso?, ¿cómo compiten entre sí los principales enunciadores formales e informales sobre temas de ESI?

El objetivo general de este artículo es describir la problemática vinculada a las polémicas que se suscitan en las clases de educación sexual con adolescentes y presentar una metodología para abordar temas sensibles.

Como objetivos específicos, este trabajo busca: (1) Describir las características de la interacción en las aulas sobre temas de educación sexual con adolescentes a partir de las influencias de los debates sobre valores que se desarrollan en la sociedad. (2) Presentar una propuesta metodológica para trabajar en las aulas temas sensibles vinculados a la educación sexual. (3) Ejemplificar los pasos de la metodología propuesta con el caso de la violencia de pareja en la adolescencia.

1.1. La conversación estratégica como modelo de gestión de controversias

La perspectiva de comunicación de asuntos públicos de Elizalde (2017) propone un modelo de conversación estratégica para la gestión de las situaciones complejas de disenso. Su potencial de efectividad radica en que, además de la gestión racional, la conversación es efectiva para trabajar con emociones intensas, propias del hecho de estar frente al otro: "el ambiente mediático actual es un ambiente que reproduce condiciones sociales, psicológicas y culturales que necesitan competencias conversacionales" (p. 16). La necesidad de entender e intervenir en procesos de comunicación más interactivos y dinámicos expresa la pertinencia de un modelo ampliado de comunicación y ese nuevo modelo es la conversación estratégica.

El abordaje conversacional ayuda a considerar dos temas fundamentales. Por un lado, la conversación se da en el marco de una relación y, a la vez, (re)construye una relación entre los conversantes; por el otro, mantenerse en la conversación, durar en el tiempo, es un objetivo intrínseco de esa interacción. En esta línea, resulta necesario preparar la entrada, participación y salida de una conversación teniendo en cuenta no sólo los objetivos del mensaje, sino también los de la relación y la permanencia en el sistema de la conversación. Cuando la conversación es difícil, incómoda u hostil, permanecer es más difícil. A su vez, el modelo de conversación apunta a "influir sobre el interlocutor y sobre

el observador al mismo tiempo, al desarrollar y proyectar una «posición» y una cierta «identidad»" (Elizalde, 2017, p. 112). Este modelo conversacional asume la teoría de Rom Harré sobre el posicionamiento y la construcción de la identidad a partir de la participación en conversaciones (Davies & Harré, 1999).

En caso de las clases de ESI, la conversación estratégica como modelo para el desarrollo del propio posicionamiento y de la propia identidad cobra una relevancia particular. Cada situación de comunicación posee sus propias reglas y objetivos (Goffman, 1991). En este sentido, la situación educativa posee características propias que difieren de la dinámica del escenario público. Las escuelas constituyen un ámbito formal, caracterizado por los valores y el conocimiento (Echeita, G., Martín, E., Simón, C., & Sandoval, 2016), que busca enseñar, aprender, socializar, desarrollar pensamiento crítico, asumir valores (Barrio Maestre, 2016), y transformar los estilos de vida, orientándolos cada vez más hacia la salud integral.

En el ámbito escolar las dinámicas de proyección de posicionamiento y la asunción de identidades en la interacción, se enmarcan en los objetivos educativos específicos de la institución. Esto quiere decir que el ámbito escolar se orienta al acompañamiento educativo de los adolescentes y este elemento configura una regla propia de la interacción en la situación áulica. Si bien cada persona es única y, por tanto, también es única su manera de transitar las etapas, existe un consenso científico acerca de que la adolescencia es una etapa marcada por profundos cambios físicos, cognoscitivos, sociales y emocionales (Delgado Domenech, 2013; Delgado Egido, 2009; Papalia & Martorell, 2017). Es la etapa en la que se comienza a incrementar la responsabilidad por su propia salud, por las decisiones y por la adopción de estilos de vida saludables (Fleary & Joseph, 2020), a la vez que es un período crítico para el desarrollo sexual (Villena et al., 2019) y el desarrollo de la identidad (Dajches, 2021; Shaffer & Kipp, 2014; Craig & Baucum, 2009). La identidad ha sido definida de distintas maneras. Para Erikson, se trata de "una concepción coherente del yo, compuesta por metas, valores y creencias con las que la persona establece un compromiso sólido" (Papalia & Martorell, 2017, p. 357), que le implicará comprometerse

con posturas ideológicas, profesionales y personales, desarrollando así cualidades como la fidelidad o la lealtad (Delgado Egido, 2009). Berger, (2016) por su parte, la conceptualiza como "una comprensión consistente de uno mismo" (p. 272) que incluye nociones como autoexpresión y autoconcepto.

Existe un considerable consenso acerca de la importancia de comprender que este proceso lleva tiempo. En este sentido, sobre los esfuerzos que implica en la adolescencia el proceso de desarrollo de la propia identidad y de dar "sentido al yo", Papalia y Martorell (2017) afirman, a partir de la teoría de Erikson, que "no es una especie de malestar madurativo, sino que forma parte de un proceso saludable y vital que se basa en los logros de las etapas anteriores y sienta las bases para afrontar los desafíos de la adultez" (p. 357). Berger, (2016) sostiene que una fijación temprana en una identidad no debe ser considerado como un logro o una consolidación real, ya que puede ocurrir lo que Erikson denominó "identidad prematura" (p. 477). En esta misma línea, Delgado Egido (2009), a partir de la teoría de Marcia (1966), denomina "identidad hipotecada" a la adopción de una identidad sin haber atravesado las distintas etapas de este desarrollo. Esto puede ocurrir fruto de la imposición de otras personas o del contexto social, político o cultural (por ejemplo, al asumir el posicionamiento de grupos identitarios activistas). Por esto, poder atravesar las narrativas públicas disponibles por el juicio crítico y la reflexión de valores personales se vuelve indispensable para evitar esa "identidad prematura", que puede ocurrir cuando los adolescentes asumen roles o valores preestablecidos, sin cuestionarlos ni analizarlos (Berger, 2016).

Como las temáticas que se abordan en educación sexual no son sólo conceptuales, sino que impactan directamente sobre estilos de vida y situaciones personales o familiares, es frecuente que se den disputas sobre valores. Las controversias sobre valores se organizan en posiciones socialmente disponibles, expresadas en "marcos de acción colectiva" (Gamson, 1992) que se configuran con tres componentes: injusticia, agencia e identidad. El componente de injusticia está asociado a la indignación moral y es central a la hora de analizar los temas que potencialmente pueden activar polémicas: las zonas semánticas de riesgo

o agendas sensibles de la conversación pública (Cannata et al., 2016). El juicio de injusticia no es meramente cognitivo o intelectual, sino que activa "*hot cognition*", es decir, una cognición cargada de emoción (Gamson, 1992). Haidt denomina este proceso como "*emotional moral thinking*" (2012) y configura la dinámica de los "*affective publics*" (Papacharissi, 2015), es decir, públicos conectados por medios digitales y configurados a partir de la resonancia emocional de determinados valores y narrativas.

La configuración de públicos afectivos y la asunción de posicionamientos públicos atravesados por la indignación se vuelve central a la hora de distinguir entre dos tipos de polémicas que pueden darse en el aula: la situaciones las situaciones de confusión y las de enfrentamiento (Elizalde, 2009). La confusión es un fenómeno causado por la complejidad del proceso: puede ser la dificultad del destinatario para integrar los elementos necesarios para realizar una decodificación alineada con el enunciador o con el enunciado; o, también, por la incapacidad del enunciador para producir un mensaje que sea efectivamente portador de sus intenciones de comunicación. Esto se puede expresar en tres casos de decodificación aberrante (Mannetti, 1995): a) incomprensión (rechazo) del mensaje debido a la carencia total de código; b) incomprensión del mensaje por disparidad de códigos; y c) incomprensión del mensaje debido a interferencias circunstanciales. En cambio, el enfrentamiento es una decodificación distorsionada estratégica, intencional, movilizada por la descalificación del enunciador, no por la complejidad: aunque el destinatario tenga capacidad para decodificar el mensaje en la línea del enunciador, elige la decodificación aberrante para promover sus objetivos comunicacionales o no comunicacionales. Se da un rechazo del mensaje porque se deslegitima al emisor. En el enfrentamiento se utiliza el disenso para defender una posición. En nuestro caso, se da típicamente cuando el activismo entra al aula.

En el primero, el contrato de colaboración comunicativa está vigente; en el segundo, se rompe estratégicamente el contrato de colaboración o el principio de cordialidad en la interpretación de los mensajes. En ambos casos aumenta la percepción de riesgo e incertidumbre por parte del docente, ya sea por la complejidad del tema, ya sea por los

posicionamientos contrastantes de los copartícipes en la interacción. De esta manera, la transformación de las reglas de interacción en el aula manifiesta la necesidad de definir una estrategia adecuada para el intercambio educativo efectivo, y de desarrollar nuevas competencias docentes que permitan organizar la conversación sobre temas sensibles y alcanzar los objetivos de aprendizaje.

1.2. DEL ESCENARIO PÚBLICO A LA ADOLESCENCIA: ¿CÓMO COMPITEN ENTRE SÍ LOS PRINCIPALES ENUNCIADORES FORMALES E INFORMALES?

Desde organismos internacionales hasta investigadores expertos en la temática, se ha conceptualizado la educación sexual integral desde diversas perspectivas y abordajes (OMS, 2015; Pedrido Nanzur, 2017; Academia-Nacional-de-Educación, 2019; Sanchez-Agostini, 2019), alentando en algunos casos a una deconstrucción del concepto biologicista (Souza et al., 2020) que ha sido habitualmente el paradigma desde el cual se ha definido. Existe así cada vez mayor consenso sobre que la ESI incluye múltiples dimensiones de la persona y de la salud. Esto implica que la ESI abarca todos los aspectos propios de la sexualidad: biológicos, psicológicos, emocionales, espirituales, sociales, culturales, sexuales (Sarráis, 2015; UNESCO et al., 2018).

Continuando el análisis, los enunciadores vinculados a temas de educación sexual integral son múltiples y las teorías y propuestas vienen en aumento. Referentes de distintos sectores sociales debaten sobre la sexualidad, habitualmente en la dinámica explicada en el apartado anterior. Ahora bien: ¿quiénes son los principales enunciadores al momento de tomar decisiones propias en estilos de vida vinculados a la salud y la sexualidad?

Una primera consideración indica que educación sexual integral contempla múltiples agentes educativos, entre los que destacan las familias, las escuelas, las instituciones religiosas, culturales y deportivas, los medios de comunicación, el Estado y las políticas públicas, y las plataformas de contenidos audiovisuales, especialmente series (Sánchez-Agostini, 2020b). Esto lleva a que, en la cotidianidad, los adolescentes reciben mensajes sobre sexualidad por parte de distintos sujetos sociales, que reflejan diversos marcos de valores y estilos de

vida, en algunos casos contrarios a la salud y al desarrollo positivo e integral, como es el ejemplo de numerosas series para adolescentes.

En la teoría de Bronfenbrenner (1979) puede encontrarse una aproximación acerca de los enunciadores con mayor impacto en la educación sexual. Propone modelo de sistemas ecológicos y afirma que el desarrollo humano es un proceso dinámico y recíproco, en el que cada sujeto reestructura activamente los ambientes en los que vive, recibiendo, al mismo tiempo, el influjo de estos, de sus interacciones y de los factores externos. El desarrollo consiste en un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que la rodea (ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él. Afirma que los distintos subsistemas ejercen influencias más o menos directas, considerando a las familias, los pares y las escuelas como aquellos sistemas relacionales de mayor proximidad y, por tanto, de mayor impacto en el desarrollo. Introduce además la dimensión temporal en el marco de lo que denomina "cronosistema", haciendo alusión a que a lo largo del tiempo se producen cambios ambientales (que experimentan los sistemas) y cambios en el ciclo vital de la persona (propios de las etapas del desarrollo evolutivo), lo que impacta continuamente en nuevas maneras de influencia ambiental (Pons i Díez, 2009).

Este modelo de sistemas ecológicos se ha instalado como una significativa teoría explicativa del desarrollo psicológico y del proceso de socialización mediante el cual cada individuo desarrolla los rasgos de personalidad, las actitudes, los estilos conductuales, los roles y la estructura motivacional que lo caracterizan, ofreciendo al campo científico de la psicología, a partir del reconocimiento de las influencias que ejerce el contexto sociocultural, un marco de referencia que supera el individualismo metodológico y teórico (Pons i Díez, 2009).

En lo que respecta propiamente a las conductas y a los estilos de vida en torno a la sexualidad, un ejemplo se encuentra en el estudio de Boone (2015), quien toma entre sus referencias teóricas el modelo explicativo de Bronfenbrenner & Morris (1998), y examinó qué microsistema ejerce mayor influencia en las decisiones vinculadas a la sexualidad en mujeres adultas emergentes: ¿familias, escuelas, pares o medios de comunicación? Los hallazgos sugirieron que los padres y madres y las

escuelas aparecen como los sistemas que ejercen mayor influencia, por encima de los pares y de los medios de comunicación, por lo que la promoción del trabajo conjunto familias-escuelas aparece como un elemento importante para tener en cuenta en el diseño de programas de educación sexual.

Investigaciones sobre estilos de vida vinculados a la sexualidad ponen de relieve la importancia de la implicación parental (Villena et al., 2019; Gesser-Edelsburg & Arabia, 2018) y diversos investigadores comentan la necesidad de que se ponga el foco en el compromiso familiar en la educación para un mayor beneficio de los estudiantes (Boudreau, 2020; Weiss et al., 2005; Henderson & Mapp, 2002).

A partir de este escenario, que combina los aportes de los estudios sobre controversias públicas y las contribuciones de la reflexión sobre la ESI, planteamos un modelo de trabajo que permite un doble efecto: por un lado, el desarrollo de la propia identidad y de criterios personales, en vistas a la adopción de estilos de vida saludables y toma de decisiones responsables, y, por el otro, la promoción del diálogo y de una ciudadanía positiva, constructora de culturas de paz e igualdad. Está pensado para el abordaje de temáticas sensibles en las aulas y, también, puede aplicarse para las conversaciones que surjan al respecto en los ámbitos familiares.

Presentaremos en este artículo las bases del modelo, las etapas del desarrollo de esta metodología relacional de abordaje de controversias en las aulas adolescentes y sus implicancias.

2. PROPUESTA DE UNA METODOLOGÍA RELACIONAL PARA SESIONES DE ESI

2.1. Objetivos de la metodología

Los objetivos propios de esta modalidad de conversación estratégica en las aulas se expresaron de tal modo que los destinatarios –adolescentes– pudieran reflexionar sobre ellos y apropiárselos en su dinámica áulica cotidiana. Se resumieron en nueve:

– Expresar nuestras ideas y escucharnos respetuosamente, sin ser juzgados ni agredidos: aprender a dialogar y a convivir.

– Analizar, a partir del intercambio de ideas, si lo que cada uno/a piensa tiene fundamentos sólidos y cuáles son: tomar conciencia de nuestras posturas.

– Identificar, luego de estudiar los temas, cuáles de las ideas previas no tenían fundamentos sólidos y cuáles sí los tenían: adquirir pensamiento crítico.

– Aprender a escuchar a las demás personas de manera respetuosa, sin juzgar ni agredir: desarrollar una escucha atenta e inteligente.

– Adquirir la capacidad de convivir con las personas que piensan distinto a mí y aprender la importancia de que esa situación no afecte los vínculos: procurar un disenso amistoso.

– Reconocer que el estudio, el análisis, la información y la reflexión son necesarios para que los pensamientos propios puedan crecer, modificarse o consolidarse: madurar nuestras ideas y posiciones.

– Intentar entre todos/as, a partir del diálogo y la participación constructiva y serena, comprender más a fondo las distintas temáticas que se plantean: aprender colaborando con los demás.

– Identificar, a partir de los distintos argumentos y análisis, acciones concretas que puedan llevarse a la práctica para vivir mejor: adquirir hábitos saludables.

– Construir una cultura de paz, de igualdad y de convivencia solidaria: fortalecer el compromiso comunitario para el bien común.

2.2. Etapas del desarrollo de la metodología relacional

El desarrollo de esta modalidad, que tiene como fin ofrecer una herramienta para el desarrollo de las sesiones sobre educación sexual integral en las escuelas secundarias, se llevó a cabo en cinco etapas: (1) reflexión interdisciplinaria sobre temáticas actuales de investigación; (2) relevamiento de percepciones sobre educación sexual integral: anhelos, tensiones y vacíos; (3) diseño de la metodología; (4) elaboración de materiales escolares; (5) revisión de grupo interdisciplinario de expertos.

En la primera etapa se realizó un análisis interdisciplinario en el que intervinieron profesionales vinculados a psicología, comunicación, sociología, educación, derecho, bioética, historia y medicina.

Esta instancia tuvo tres objetivos principales. En primer lugar, se examinaron la situación actual de la ESI y las evidencias científicas sobre cuáles son los contenidos necesarios para la promoción de decisiones responsables, proyectos de vida plenos y hábitos saludables. En segundo lugar, se estudiaron materiales disponibles, de organismos internacionales y locales, a fin de identificar puntos en común y propuestas transversales a los distintos idearios, para garantizar a cada niño, niña y adolescente el acceso a una educación de calidad. En tercer lugar, se identificaron las temáticas que activan tensiones y disputas en la opinión pública, a fin de ofrecer una alternativa de solución que permitiera disminuir las tensiones en las aulas y promover así un clima educativo, colaborativo y de aprendizaje, que posibilitara impulsar culturas de paz desde las aulas.

La salud integral fue el eje a partir del cual se llevaron a cabo los diferentes análisis. Teniendo en cuenta que la Organización Mundial de la Salud (OMS, n.d.) define a la salud como un estado positivo (es decir, va más allá de la ausencia de enfermedad), se identificaron distintas dimensiones de la salud integral: psicoemocional, sexual, espiritual, vincular y social (Sánchez-Agostini, 2020a).

En la segunda etapa se llevó a cabo una encuesta tipo bola de nieve, que contó con 834 participantes entre 18 y 37 años, y tuvo los siguientes objetivos: (1) indagar cuál era la percepción de satisfacción de la

generación millennial acerca de la ESI recibida en las escuelas; (II) conocer los motivos que generan baja satisfacción desde la perspectiva de los protagonistas; (III) identificar cuáles eran las temáticas de mayor interés, a fin de que la selección de temáticas fuera relevante para la población a la que iba a estar dirigida la educación.

Como tercer paso, a partir de la reflexión académica acerca de los objetivos de la ESI, de las orientaciones técnicas internacionales y del análisis de los protagonistas se identificaron como principales objetivos: ofrecer información científica que atienda la multidimensionalidad de la persona y que esté adaptada a la etapa del desarrollo; impulsar el pensamiento crítico y la toma de decisiones responsables; promover la salud integral; incentivar que cada estudiante sea protagonista de su propia vida a partir de sus elecciones libres y reflexivas, orientadas a estilos de vida saludables; promover proyectos relacionales plenos y estables, basados en el amor y la igualdad entre mujeres y varones; favorecer desde las aulas, a partir del intercambio sereno y los disensos amistosos, culturas de paz, diálogo e igualdad; atender la individualidad de cada estudiante; comprender la pluralidad de biografías y ofrecer un acompañamiento apropiado a cada una.

Para dar respuesta a los planteos suscitados, se propuso una modalidad de cinco pasos para el desarrollo de las clases (figura 1): (1) brindar información científica, (2) promover el pensamiento crítico, (3) identificar valores involucrados en ese estilo de vida o temática, (4) reflexionar sobre qué valores se eligen para la propia vida, (5) poner en práctica actitudes concretas que lleven a una vida más saludable, procurando así que la educación sexual sea performativa y sea capaz de desarrollar hábitos positivos y saludables.

FIGURA 1. Resumen de los 5 pasos para una modalidad integral de abordaje de la educación sexual integral en las aulas.



Fuente: Elaboración propia

En un cuarto momento, se comenzó con la elaboración de materiales. Este es un proceso "vivo", en permanente movimiento, ya que se continúa con el diseño de nuevas temáticas.

Para la elaboración de los primeros materiales concretos que se realizaron en esta etapa, se identificaron 10 grandes "ejes" para las conversaciones áulicas sobre ESI: (1) Una educación sexual sin tabúes; (2) Personalidad, individualidad e identidad; (3) Decisiones, libertad y responsabilidad; (4) Empatía, emociones y estilos de vida; (5) ¿Cómo desarrollar relaciones más saludables?; (6) Sentido, valores y proyectos; (7) ¿Qué situaciones vulneran a las personas?; (8) ¿Cómo impactan mis decisiones en mi salud sexual?; (9) Pornografía, autoerotismo y relaciones; (10) Debates actuales en temas de sexualidad: reflexión, diálogo e impacto social.

Cada uno de estos ejes contó con tres subtemas y 4 secciones para el desarrollo de las distintas clases: (1) Preguntas clave sobre el tema; (2) Caso disparador para impulsar el debate; (3) Información científica + actividades de desarrollo de juicio crítico y reflexión sobre valores en cada uno de los temas desarrollados; (4) Sección "protagonistas", en la que cada alumno y cada alumna se plantea tres acciones concretas para su vida cotidiana que le ofrezcan un estilo de vida más saludable.

La quinta etapa consistió en una revisión interdisciplinaria, a cargo de un grupo de expertos, que analizó los ajustes necesarios antes de la difusión a las escuelas. Esta instancia estuvo pensada para alcanzar en la práctica el objetivo propuesto: que la educación sexual aborde las distintas dimensiones de la salud y de la persona. Por este motivo, la interdisciplina constituye una vía necesaria para que el enfoque pueda incorporar los matices que ofrecen las distintas ciencias. El equipo de revisores estuvo compuesto por: un comunicador experto en controversias sobre valores; un médico experto en disfunciones sexuales y en educación sexual; dos psicólogas expertas en educación sexual; una abogada experta en culturas de paz; una psicopedagoga experta en bioética; una historiadora vinculada a estudios sobre la mujer y dos docentes de educación secundaria.

El modelo se encuentra actualmente en sus primeras etapas de implementación en diversas escuelas y contextos educativos.

2.3. Ejemplo de aplicación práctica de la metodología relacional al tema de la violencia de pareja en la adolescencia

El libro de ESI para adolescentes "Debates sobre sexualidad" (Sanchez-Agostini, 2020) aplica el modelo planteado y constituye una experiencia piloto en América Latina, teniendo en cuenta el desafío de los temas presentados, los requerimientos de la regulación y las orientaciones técnicas internacionales, y las prácticas pedagógicas y comunicacionales. Se presenta el caso de la prevención de violencia de pareja en la adolescencia como ejemplo operativo del modelo tomando el desarrollo del libro "Debates sobre sexualidad" (tabla 1).

TABLA 1: *Ejemplo operativo de la metodología propuesta aplicada a la temática "Prevención de violencia de pareja en la adolescencia".*

Pasos de la metodología relacional	Acciones propuestas	Ejemplo
1. Brindar información	Se ofrece información sobre: violencia física; violencia psicológica; violencia sexual; consentimiento; relaciones dependientes; relaciones indiferentes.	El consentimiento tiene que estar presente SIEMPRE que se tienen relaciones sexuales. Si presionas con amenazas, no hay consentimiento. Si la otra persona está bajo los efectos de la droga o el alcohol, no puede darte realmente su consentimiento. Si empezaron a estimularse sexualmente y la otra persona en algún momento quiere detener la situación, hay que cortar. Tener relaciones sexuales con una persona que no quiere tenerlas se considera una forma de abuso sexual.
2. Promover el pensamiento crítico	Se comparten algunas preguntas que pueden ayudar a promover el pensamiento crítico en el plano general.	¿Por qué te parece que un/una adolescente puede permanecer en una relación como las que se han mencionado (distintas formas de violencia)? ¿Cómo te parece que pueden prevenirse estas relaciones que no convienen? ¿Qué le dirías a un/una amigo/a tuyo/a que te cuenta sobre su pareja y te relata alguna de estas situaciones? ¿Cómo te parece que impactan en un futuro proyecto de familia este tipo de relaciones en la adolescencia? ¿Qué consecuencias tiene en la vida y en el proyecto relacional de una persona este tipo de vínculos?
Pasos de la metodología relacional	Acciones propuestas	Ejemplo
3. Reflexión sobre valores	Se ofrecen preguntas que promuevan el cuestionamiento sobre valores afectivos y éticos involucrados en los estilos de vida.	¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Cómo me gustaría ser? ¿Cómo imagino mi futuro? ¿Quiero construir un proyecto de familia? ¿Cuál es mi proyecto de vida? ¿Cuáles son mis valores? ¿Cómo me gustaría que sean mis relaciones? ¿Qué valores -o disvalores- ofrecen los

		estilos de vida que hemos analizado hoy?
4. Identificar qué valores se quieren incorporar a la propia vida	Se ofrece un espacio de reflexión personal en el que cada adolescente se plantea a sí mismo/a cómo está viviendo las relaciones, cómo quiere vivirlas, qué valores son importantes para él/ella.	¿Cómo suele ser mi manera de querer y de relacionarme con los demás? ¿Siento que dependo de las personas? ¿Cómo me gustaría que me quieran? ¿Estoy soportando maltratos que no quisiera recibir? ¿Estoy maltratando a mi pareja? ¿Me doy cuenta de que mi pareja depende de mí y me aprovecho de eso? ¿Cómo podemos acompañar a amigos/as o compañeros/as que estén viviendo una relación violenta, dependiente o indiferente? ¿Cómo puedo pedir ayuda si estoy en una situación así, para cortar con esto?
5. Llevar lo reflexionado a acciones concretas	Se invita a cada adolescente, de manera individual, a pensar cómo llevar las reflexiones a su vida cotidiana.	Elegir tres actitudes que podrías adoptar en tu cotidianidad para vivir sus relaciones interpersonales de una manera más saludable.

Nota: Ejemplo a partir del libro “Debates sobre Sexualidad” (Sánchez-Agostini, 2020).3. APRENDIZAJES y desafíos

A través de esta modalidad de trabajo nos propusimos brindar herramientas a las familias y a las instituciones educativas, sociales y culturales, que permitan llevar la ESI a cada escuela, a cada hogar. Herramientas que permitan superar tensiones y priorizar el bienestar de niños, niñas y adolescentes, que necesitan esta educación para poder tomar decisiones positivas para su vida, su salud y su desarrollo. Nuestra propuesta, centrada en la adolescencia, busca facilitar, a partir del estudio, la investigación, el pensamiento crítico y la reflexión sobre valores, que cada adolescente pueda convertirse en protagonista de su propia vida, asumiendo estilos de vida saludables y reflexivos, trascendiendo los slogans y las masificaciones, orientándose a ese fuero íntimo en el que cada persona puede descubrir qué es lo verdaderamente valioso para sí misma.

Los desafíos propios del pluralismo, la multiculturalidad y la globalización, ponen de relieve la necesidad de impulsar nuevas aptitudes docentes, que faciliten el proceso educativo. Desde nuestra perspectiva, consideramos que tres grandes desafíos son:

1° Avanzar en prácticas basadas en evidencia científica. Estas prácticas permiten mejorar la toma de decisiones y el ejercicio profesional mediante el uso explícito y crítico de la mejor evidencia disponible (Cervera, 2020). Por un lado, permite a docentes y educadores, en general, adecuarse a las necesidades educativas actuales y, por otro lado, responde al derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir los beneficios del desarrollo de la ciencia (Campillo Labrandero et al., 2019). Esto se vuelve especialmente relevante en el caso de la educación sexual, que incluye conocimientos esenciales para la salud y el bienestar integral.

2° Acrecentar los estudios interdisciplinarios. Contar con los aportes propios de las distintas áreas del conocimiento enriquece las perspectivas, facilita la comprensión de los temas y permite analizar todas las dimensiones y las interacciones que están involucradas en la educación sexual. Incluir en una misma propuesta los contenidos propios de las diversas áreas de la salud y la dinámica de las conversaciones estratégicas posibilitó desarrollar un método y unos materiales que permiten permanecer en la conversación. A diferencia de abordajes normativos que cierran el diálogo, la metodología relacional de la conversación estratégica es una herramienta flexible y dinámica que enriquece el diálogo y contiene las posibles tensiones, a partir de la incorporación de conocimiento y la promoción del pensamiento crítico y la reflexión personal. Esto quiere decir que es una metodología abierta que busca, a través de los pasos propuestos, integrar a los planteamientos los elementos intelectuales, éticos y afectivos que están involucrados en los distintos estilos de vida y en las distintas biografías existenciales.

3° Pasar de la estrategia y el método, al entrenamiento y la táctica. Más allá de los eventuales logros de la definición estratégica y la propuesta metodológica, la realidad educativa se da en las aulas concretas, con estudiantes y docentes concretos. Por esto, es muy importante el entrenamiento de los docentes para ampliar, por un lado, las competencias

cognoscitivas y técnicas que permitan la implementación de la educación sexual en las aulas; y, por el otro, las competencias personales que les faciliten organizar educativamente la conversación de aula de manera positiva y sostenible, priorizando los vínculos y la convivencia armónica.

Esperamos que estas reflexiones sean de utilidad: a la comunidad científica, para continuar trabajando en prácticas basadas en la evidencia que estén orientadas hacia el bienestar y la salud integral de niños, niñas y adolescentes, en las que se integren los elementos cognoscitivos, afectivos y éticos; a las comunidades educativas, para que asuman con ilusión y responsabilidad la tarea de ofrecer una educación sexual de calidad, que permita a cada adolescente recibir información y reflexionar sobre qué conductas y estilos de vida son saludables y positivas para su desarrollo; a padres y madres, para que puedan acompañar la etapa adolescente con un diálogo abierto y sereno, comprendiendo que, por un lado, las tensiones son parte del proceso del desarrollo de la identidad y, por el otro, que tienen mucho para aportar desde su rol parental, inspirado en el cariño, en la experiencia y en los valores; a cada adolescente, para que pueda transitar esta etapa de su vida (que no es solo una transición, sino una etapa muy concreta y especial) sin presiones y sin apuros, sino con la serena convicción de que cada momento que dedique al análisis y la reflexión (y a "recalcular", si identifica que ha adoptado estilos poco saludables para su desarrollo), será una renovada oportunidad de diseñar su proyecto de vida y su futuro relacional.

4. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer a todos los profesionales que formaron parte de la revisión de la metodología desarrollada y de los materiales escolares y a todos los y las adolescentes y jóvenes que nos hicieron llegar sus comentarios, sus tensiones, sus anhelos, para que la propuesta pueda orientarse cada vez más hacia aquello que verdaderamente necesitan.

Este estudio se llevó a cabo en el marco del 15° concurso interno de Investigación de la Universidad Austral, Argentina. Estamos especialmente agradecidos por el constante apoyo recibido.

5. REFERENCIAS

Academia-Nacional-de-Educación. (2019). *Declaración de la Academia Nacional de Educación sobre la Educación Sexual Integral.* http://www.acaedu.edu.ar/Declaraciones/DECLARACIONANESOBREESI2019.pdf

Barrio Maestre, J. M. (2016). *Homo Adulescens: elementos para una teoría antropológica de la educación*. Teseo Pres.

Berger, K. S. (2016). *Psicología del Desarrollo: infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana.

Boone, T. L. (2015). Messages about sexuality: an ecological perspective. *Sex Education*, *15*(4), 437–450. https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1036981

Bőthe, B., Vaillancourt-Morel, M.-P., Dion, J., Štulhofer, A., & Bergeron, S. (2021). Validity and reliability of the short version of the Problematic Pornography Consumption Scale (PPCS-6-A) in adolescents. *Psychology of Addictive Behaviors*. https://doi.org/10.1037/adb0000722

Boudreau, E. (2020). *A Family Engagement Framework for All*. Usable Knowledge: Relevant Research for Today's Educators. https://www.gse.harvard.edu/news/uk/20/06/family-engagement-framework-all

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. D. and R. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology:Theoretical Models of Human Development* (pp. 993–1028). John Wiley and Sons.

Campillo Labrandero, M., Pompa Mansilla, M., Hernández Carrillo, F. B., & Sánchez Mendiola, M. (2019). Una experiencia de formación: la Educación basada en evidencias. *Revista Digital Universitaria*, *20*(6). https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a6

Cannata, J. P., Renzi, J., & Fitz Herbert, A. (2016). Discurso público de los grupos protectores de animales enfocados en instituciones zoológicas. In *Serie Discurso Público, Centro de Estudios en Comunicación Aplicada, Universidad Austral* (No. 1).

Cervera, A. (2020). *Práctica basada en la evidencia*. Universitat Oberta de Catalunya. http://biblioteca.uoc.edu/es/recursos/practica-basada-en-la-evidencia

Dajches, L. (2021). Finding the self through others: exploring fandom, identification, and self-concept clarity among U.S. adolescents. *Journal of Children and Media*, *00*(00), 1–10. https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1922474

Davies, B., & Harré, R. (1999). Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. *Sociológica*, *14*(39), 215–239. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026676012

Delgado Domenech, B. (Ed.). (2013). *Psicología del Desarrollo en la infancia y la adolescencia*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Delgado Egido, B. (coord). (2009). *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*. Mc Graw Hill.

Echeita, G., Martín, E., Simón, C., & Sandoval, M. (2016). *La educación escolar como proyecto social: Centros escolares en movimiento hacia una educación más inclusiva*.

Elizalde, L. (2009). *Gestión de la comunicación pública*. Bosh.

Elizalde, L. (2017). *Manejando el disenso*. La Crujía.

Fleary, S. A., & Joseph, P. (2020). Adolescents' Health Literacy and Decision-making: A Qualitative Study. *American Journal of Health Behavior*, *44*(4), 392–408. https://doi.org/10.5993/AJHB.44.4.3

Gamson, W. (1992). *Talking Politics*. Cambridge University Press.

Gesser-Edelsburg, A., & Arabia, M. A. E. (2018). Discourse on Exposure to Pornography Content Online Between Arab Adolescents and Parents: Qualitative Study on its Impact on Sexual Education and Behavior. *JOURNAL OF MEDICAL INTERNET RESEARCH*, *20*(10). https://doi.org/10.2196/11667

Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres.* Paidós.

Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind: Why Good People Are Rivided by Politics and Religion*. Pantheon.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. In *Annual Synthesis, National Center for Family & Community Connections with Schools*. https://doi.org/10.1021/ic50097a038

Iglesias, M. (2018, October 24). Guerra de WhatsApp por la ley de Educación Sexual Integral. *Clarín*. https://www.clarin.com/sociedad/guerra-whatsapp-ley-educacion-sexual-integral_0_2zHQPScDE.html

La-Vanguardia. (2019, September 9). Polémica por la Educación Sexual Integral: apuntan a docentes que “militan” por el aborto. *La-Vanguardia*. http://www.diariolavanguardia.com/noticias/22564-polemica-por-la-educacion-sexual-integral--apuntan-a-docentes-que----militan----por-el-aborto/

Lopez-Casanova, I. (2021). *Educar para la pluralidad*. Rialp.

Mannetti, G. (1995). Los modelos comunicativos y la relación texto-lector en la semiótica interpretativa. In *Texto y contexto en los medios de comunicación* (pp. 63–91). Bosh.

OMS. (n.d.). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud.* Retrieved May 22, 2021, from https://www.who.int/es/about/who-we-are/constitution

OMS. (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*.

OMS, U. y. (2015). *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzGA)* (Issue 1). http://eeca.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/GAKC_Policy_Brief_No_1_rz.pdf (Consulta: 2 de juniol de 2021).

Papacharissi, Z. (2015). *Affective publics: Sentiment, technology, and politics*. Oxford University Press.

Papalia, D., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano* (13th ed.). Mc Graw Hill Education.

Pedrido Nanzur, V. (2017). *El derecho a la educación sexual integral (ESI)*. Ministerio de Salud de La Nación. https://salud.gob.ar/dels/entradas/el-derecho-la-educacion-sexual-integral-esi

PERFIL. (2020, November 1). Presentaron el Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral. *PERFIL*. https://www.perfil.com/noticias/educacion/presentaron-el-observatorio-federal-de-la-educacion-sexual-integral.phtml

Pons i Díez, X. (2009). La teoria ecològica del desenvolupament: d’un marc teòric per a la comprensió del comportament humà. *Anuari de Psicologia de La Societat Valenciana de Psicologia*, *12*(1), 19–28.

Sanchez-Agostini, C. (2019). Un desafío y una oportunidad. *Diario La Nación*. https://www.lanacion.com.ar/opinion/un-desafio-y-una-oportunidad-nid2220221/

Sánchez-Agostini, C. (2020a). *Debates sobre sexualidad.* Ediciones Logos.

Sánchez-Agostini, C. (2020b). La ESI según Netflix: cinco temas de la serie Élite para conversar en las familias. *Diario Perfil*. https://www.perfil.com/noticias/opinion/carolina-sanchez-agostini-esi-netflix-5-temas-serie-elite-conversar-familia.phtml

Sarráis, F. (2015). *Afectividad y sexualidad*. EUNSA.

Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2014). Developmental Psychology: Childhood and Adolescence, 9th. In *Developmental Psychology Childhood and Adolescence*.

Souza, A. P., Milani, D. R. da C., & Ribeiro, P. R. M. (2020). A educação sexual e o papel do educador: reflexões a partir de um contexto social em transformação. *Dialogia*, *34*, 95–106. https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.16635

UNESCO, ONUSIDA, UNFPA, UNICEF, Mujeres, O., & OMS. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque con base en la evidencia*. www.unesco.org/open-access/terms-useccbyncnd-sp

Villena, A., Normand, E., & Chiclana, C. (2019). Adolescents, Sexual Education and Pornography. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SEXUAL HEALTH*, *31*(1), A482.

Weiss, H. B., Kreider, H. M., Lopez, M. E., & Chatman, C. (2005). *Preparing educators to involve families: From theory to practice2558*.

Zaloom, S. (2019). *Sex, teens and everything in between*. Sourcebooks.

EL LEGADO DE ZWEIG: POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE SUS OBRAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

MARÍA JOSÉ IBÁÑEZ AYUSO
Universidad Francisco de Vitoria

AMALIA FANÁ DEL VALLE VILLAR
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los distintos avances tecnológicos asociados a la cuarta revolución industrial han comenzado a levantar sospechas y miedos ante la forma en la que pueden estar influyendo en distintos fenómenos personales y sociales tales como la democracia, las relaciones interpersonales o la propia autoestima. Un ejemplo de este clima de cuestionamiento acerca del poder de las tecnologías en nuestras vidas puede verse en las distintas reacciones de los usuarios de la red social *Facebook* ante el escándalo de *Cambridge Analytica* (Brown, 2020). También distintos investigadores han señalado cómo estos nuevos espacios digitales han cambiado las relaciones sociales que ahora se producen, crecen y se desarrollan tanto en el medio físico como en el digital, dando lugar a nuevos retos educativos.

> "La capacidad de los medios digitales para desdoblar la presencia de la persona, permitiéndole estar al mismo tiempo en dos lugares (el contexto en que se encuentra físicamente y el ámbito tecnológicamente mediado al que accede a través de las pantallas), es una fuente de desafíos y de posibles tensiones (Naval et al., 2016, p. 78)".

No cabe duda de que uno de los procesos personales que más se ha visto afectado por el crecimiento exponencial de los *social media* ha sido la construcción de la identidad. El joven actual se encuentra inmerso en un mundo caracterizado por la liquidez tanto de sus espacios como de

sus relaciones interpersonales (Bauman, 2005); un mundo multipantalla en el que la sobrecarga de estímulos obstaculizan el encuentro y cultivo de una de las grandes dimensiones del hombre: la interioridad (Han, 2017); un mundo en el que los procesos de globalización pueden poner en peligro la existencia de los rituales, elementos que resultan profundamente significativos para hallar significado tanto de forma personal como comunitaria (Han, 2020); y por último, un mundo en el que la prisa constante, el dominio de lo urgente y el auge del activismo han priorizado el movimiento antes que el sentido. Así, en nuestra sociedad podemos encontrar numerosas personas que viven en una constante actividad, en el ritmo frenético del hacer, pero que no son capaces de dar un sentido a su caminar por el mundo:

> "En la actualidad, al no tener ningún punto de llegada hacia el que dirigirnos, nos movemos sin saber por qué cambiamos y corremos el riesgo de no cambiar en realidad nada. Después de todo, fluir sin cesar es el medio más seguro para no avanzar. Si no sabemos hacia dónde vamos nos arriesgamos a volver siempre al mismo lugar, al mismo estado (Bellamy, 2020, p. 203)".

En medio de este panorama en el que el ser humano se encuentra cansado, desarraigado y fragmentado (Agejas Esteban, 2013) urge dotar a la persona de una educación que le permita afrontar los retos de la sociedad digital desde una identidad sólida y profunda, capaz de hallar sentido, significado y unidad tanto en los entornos físicos como digitales. Por ello, en este proceso de construcción de la identidad resulta fundamental el papel de las instituciones universitarias, ya que el periodo de la juventud corresponde desde un punto de vista psico-evolutivo con uno de los momentos de mayor cuestionamiento acerca de la propia identidad y las experiencias que el joven viva durante esos años desempeñan un papel fundamental para afrontar positivamente los retos evolutivos de las etapas venideras (Erikson, 2004).

1.1. LA TRASCENDENCIA DE LA ETAPA UNIVERSITARIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Según el filósofo Romano Guardini (2015) la persona a lo largo de su vida va transitando por una serie de fases y crisis de cuya buena

resolución depende el éxito vital posterior. El gran reto de la época de la juventud queda definido por la construcción de la identidad. Construir una buena identidad será crucial para poder desarrollar una buena comprensión acerca de uno mismo, del mundo que le rodea y para poder establecer buenas relaciones interpersonales que le permitirán vivir con madurez su dimensión relacional.

> "El objetivo de este desarrollo es distinguirse como uno mismo de los demás, asumir como persona la libertad y la responsabilidad propias, adquirir una opinión propia sobre el mundo y sobre la posición que se ocupa dentro de él, llegar a ser uno mismo, para poder recorrer también el camino que conduce a los demás y como yo poder decir tú (p.45)".

Por tanto, resultan fundamentales las experiencias que el joven vive durante estos años. En las últimas décadas, distintos investigadores han puesto de manifiesto su preocupación por el modo en que los jóvenes están retrasando la asunción de compromisos vitales significativos, llegándose a hablar de una nueva etapa en el desarrollo psicoevolutivo denominada "adultez emergente" (Arnett, 2000) y que está relacionada con los cambios observados en el tiempo en que los jóvenes discurren en las distintas etapas de la construcción de la identidad señaladas por James Marcia (Kroger et al., 2010).

No cabe duda de que las instituciones universitarias deben contribuir a formar personas que no solo gocen de una gran preparación técnica, sino que sean capaces de dar un sentido y significado a su vida; es decir, las universidades deben ser conscientes también del papel imprescindible que desempeñan en la construcción de la identidad de los jóvenes. Sin embargo, distintas personas han denunciado que las instituciones de Educación Superior están viviendo un fuerte proceso de mercantilización que pone en peligro el carácter humanizador de la educación a través de la transmisión cultural. Así, lo señala, por ejemplo, la ganadora del Premio Príncipe de Asturias 2012, Martha Nussbaum al decir:

> "Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo

> en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (2010, p. 17)".

Por tanto, la Universidad no debe desfallecer en su gran misión: la de formar "ciudadanos responsables, capaces de abandonar los propios egoísmos para abrazar el bien común" (Ordine, 2013, p. 49), para lo que resulta imperativo seguir buscando nuevas estrategias pedagógicas que contribuyan a lograr esta elevada meta formativa.

2. OBJETIVOS

- Mostrar la capacidad de la lectura para mejorar la competencia narrativa de los alumnos universitarios.
- Presentar el poder de obra literaria del escritor austríaco Stefan Zweig para fomentar la construcción de la identidad personal entre los jóvenes debido a su capacidad para interpelar de forma personal al lector.
- Exponer nuevas perspectivas pedagógicas para fomentar una identidad sólida en un mundo digital.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se ha desarrollado siguiendo un enfoque hermeneútico interpretativo para lo que se han seguido los pasos propios de una investigación en Teoría de la Educación. En primer lugar, se ahonda en la importancia de la competencia narrativa para poder construir una identidad que posea unidad y que sea capaz de dotar de sentido y significado a la propia vida. En segundo lugar, se profundiza en la importancia de la lectura como medio para llegar a un mejor conocimiento de uno mismo y, por ende, como un medio que permite construir mejor la propia identidad personal. En tercer lugar, se ofrece una semblanza del autor Stefan Zweig y se exponen algunos de los rasgos principales de su literatura, que convierten su obra en un recurso idóneo para los fines aquí señalados. Por último, se expone la experiencia realizada en un

club de lectura con jóvenes universitarios a través de la obra "Cartas de una desconocida".

4. RESULTADOS

4.1. EL CARÁCTER NARRATIVO DE LA IDENTIDAD PERSONAL

En esta búsqueda de estrategias pedagógicas que fomenten una construcción con sentido de la identidad personal resulta necesario detenerse en un elemento primordial para la misma y que, en los últimos años, ha recibido paulatinamente una mayor atención. Se trata del carácter narrativo de la identidad personal.

> "El hombre es un ser de deseos y por tanto un caminante; y que su modo de caminar genera una narración sobre sí mismo y sobre los otros que lo vinculan a relatos que van más allá de su propia experiencia personal. Es decir, cuando contamos nuestra historia, lo hacemos en relación con unos significados que están más allá de nosotros mismos, que nos trascienden y que tienen consistencia en los ámbitos cultural y familiar, aunque no pueden ser entendidos exclusivamente como un mero producto cultural (Amilburu et al., 2018, p. 139)".

Por tanto, resulta imprescindible que en la Universidad se potencie, tanto en espacios formales como no formales, la competencia narrativa de la persona, ya que de esta forma los alumnos podrán aproximarse a la pregunta acerca de la propia identidad desde un relato que confiere unidad, sentido y significado a la propia vida (Bernal Guerrero, 2011). La competencia narrativa permite atender y dotar de unidad las grandes dimensiones de la persona:

- Su dimensión biográfica: Al integrar en su narración los acontecimientos vividos en el pasado, que le permiten comprenderse como un ser de historia en la historia. La competencia narrativa permite, por tanto, caer en la cuenta de que nuestra identidad está conformada por los acontecimientos personales que nos han ido sucediendo a lo largo de nuestra propia vida, pero también se halla conformada por la tradición cultural de la que formamos parte. "Es la tradición […] la que nos permite incorporarnos a la Historia y comprender nuestra historia

personal como vivencia de una herencia recibida que nos permite entender el presente y proyectar el futuro" (Agejas Esteban, 2013, p. 41)

- Dimensión relacional: A través de la narración de la propia identidad, la persona cae de forma natural en la cuenta de que no es un ser aislado, sino que la persona es un ser en relación a otros. La construcción narrativa de la identidad permite descubrir "su construcción en relación dialéctica con el otro, con los demás, en contextos culturales específicos" (Ruiz Corbella et al., 2013, p. 66).
- Dimensión corporal: La construcción de una identidad narrativa permite tomar mayor conciencia de la propia dimensión corporal que está presente a lo largo del mismo.
- Dimensión interior: Este proceso de construcción de la identidad de forma narrativa permite a la persona asomarse a su dimensión más profunda: la interior; y descubrir cómo es en ella desde donde la persona puede descubrir quién es y hacia dónde se dirige. Además, este ejercicio de reflexionar y profundizar en uno mismo permite recuperar la actividad humana por excelencia: la contemplación (Han, 2017)

Por tanto, dada la importancia de la competencia narrativa para la construcción de la identidad, queda claro que los centros universitarios deben promover estrategias que ayuden a los jóvenes a desarrollarla.

4.2. EL PODER DE LA LECTURA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

En la actualidad, y muy relacionado con el problema de la construcción de la identidad que impera entre los jóvenes, de las deficiencias más recurrentes que experimentan los profesores universitarios es la carencia de formación lecto-escritora entre sus alumnos. Esta inquietud se comprueba cotidianamente debido a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior que imponen la realización de trabajos autónomos escritos. En términos generales, en ellos se demuestra que, la

incapacidad de leer que acarrean desde su formación más temprana los inhabilita, consecuentemente, a escribir bien. Esta falta de ejercitación en la lectura y en la escritura impide, en definitiva, la narrativa de su propia identidad.

Compartimos el desasosiego que presenta el profesor Rafael Caldera en *Una invitación a leer… mejor* cuando se pregunta acerca del poder humanizante de las letras ¿hay algo en verdad que las sustituya en el proceso de educación universitaria? (Caldera, 2014, 9).

En concordancia con lo expresado en párrafos anteriores, recordamos las célebres afirmaciones de Jorge Luis Borges, durante una entrevista televisiva, cuando expresa que de los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación.

En este sentido, el poder educativo de la literatura radica en sus posibilidades pedagógicas humanizantes, en la calidad de la literatura y en la generación del hábito que procura la buena expresión de las ideas de manera escrita. En el hábito de la lectura, no cuenta tanto la cantidad sino la calidad; la cantidad remite a tragar y la calidad invita a asimilar. Esto último es lo propio de la buena literatura, ya que lo asimilado es lo que se hace propio, es lo que nos hace crecer de modo personal y nos posibilita construirnos de modo identitario.

La literatura, cuando es buena, presenta aspectos sobresalientes de la condición humana, temas eternos, permanentes y fundacionales de la persona, presentan "*el espesor de muchos hombres*" (Clark, 1980, 11). Además, los libros encierran una cantidad de reflexiones de gigantes (Bernardo de Chartres), de generaciones y generaciones de grandes pensadores que nos siguen planteando las preguntas existenciales, que posibilitan la construcción de la identidad a través de la presentación de modelos a partir de los cuales nos identificamos (Scheler, 2018).

> "La obra que perdura es siempre capaz de una infinita y plástica ambigüedad; es todo para todos, como el Apóstol; es un espejo que declara los rasgos del lector y es también un mapa del mundo". (Borges, 1960, 118)".

Según Kierkegaard la buena literatura se refiere a *le mot juste*, es decir, a la palabra exacta. Este es otro de los signos que nos desvela la calidad de las obras maestras. Se llega a la fusión armónica de fondo y forma.

> "Cuando un libro tiene ese espesor, cuando alcanza esa forma acabada, cuando toca el núcleo de lo humano, se halla destinada a durar. A ser leído y releído por sucesivas generaciones de hombres. A ser releído también en diversas ocasiones y etapas de la vida de cada uno. (Caldera, 2014, 28)".

En definitiva, la buena literatura nos libera del aquí y del ahora, del tiempo y del espacio para sumirnos en lo más existencial que tenemos. Crece con nosotros, por eso hay autores que nos acompañan en nuestras biografías, las describen, las retratan, nos construyen en nuestra identidad sin saberlo. "*Estamos obligados a vivir con libros*". (Strauss, 1971, 115).

4.3. STEFAN ZWEIG: EL CARÁCTER INMORTAL DE SUS OBRAS

4.3.1. Semblanza del autor

Entrando en el universo de Zweig, cuando se lo "googlea" en pocos segundos hay una aproximación de más de 30.000.000 de entradas acerca de él. Esta constatación deja en evidencia la importancia de su obra (muy prolífera en cuanto a ensayos, novelas, biografías) y también nos refleja la actualidad del autor.

Nació en la Viena austrohúngara en 1881. Fue un escritor, biógrafo y activista social austríaco —posteriormente adquirió la nacionalidad británica— de padres judíos. Sus obras estuvieron entre las primeras que protestaron contra la intervención alemana en la Primera Guerra Mundial y fue muy popular entre guerras.

Es posible afirmar que la obra de Zweig no se entiende si no se conoce la historia de Europa y del mundo. Escribió novelas, historias cortas, relatos, ensayos (políticos y literarios), dramas y varias biografías. De

estas últimas, son particularmente conocidas las de María Estuardo y la de *Fouché*, una obra mitad biografía y mitad novela histórica. Otra de sus biografías, la dedicada a *María Antonieta*, fue adaptada al cine con el mismo título en 1938.

Estudió en la Universidad de Viena, en la que obtuvo el título de doctor en Filosofía. También realizó cursos sobre Historia de la Literatura, que le permitieron codearse con la vanguardia cultural vienesa de la época. En ese ambiente, hacia 1901, publicó sus primeros poemas (en ellos se vislumbra una de sus grades influencias literarias: Rainer María Rilke). En 1904 apareció su primera novela, género de especial frecuencia en su carrera. Es reconocido por un estilo literario muy particular, que aunaba una cuidadosa construcción psicológica con una brillante técnica narrativa, arte propio de quien conoce en profundidad y con fineza el alma humana. Además de sus propias creaciones tradujo a Charles Baudelaire, entre otros.

Fue un incansable viajero (una de sus grandes pasiones), peregrino de tierras lejanas (visitó India, América del Norte, América del Sur, Unión Soviética, entre otros destinos exóticos). Fue una persona a la que le gustaba tocar la realidad con sus propias manos, se protagonista en primera persona de la experiencia de conocimiento, "saborear" la realidad, como diría Ortega y Gasset.

Durante más de 20 años vivió en Salzburgo. Allí trabajó como corresponsal para la prensa libre vienesa. De sus grandes amistades mencionamos la que mantuvo con Hermann Hesse, que dio lugar a una de las obras de ambos más exquisitas: *Correspondencia*. Conoció a Thomas Mann y Max Reinhardt. Cultivó amistad con Albert Einstein (durante su viaje a EE. UU.), Máximo Gorki, Auguste Rodin (de mis preferidos), entre otros. Si observamos, se relacionó con quien destacará en el mundo cultural e intelectual de su época. Su pensamiento y sus ideas fueron influyentes durante su vida (Hitler y Mussolini llegaron a prohibirlo).

El relato histórico *Momentos estelares de la humanidad*, que publicó en 1927, se mantiene entre sus libros más exitosos en sus propias palabras:

> "El inesperado éxito de mis libros proviene, según creo, en última instancia de un vicio personal, a saber: que soy un lector impaciente y de mucho temperamento. Me irrita toda facundia, todo lo difuso y vagamente exaltado, lo ambiguo, lo innecesariamente morboso de una novela, de una biografía, de una exposición intelectual. Sólo un libro que se mantiene siempre, página tras página, sobre su nivel y que arrastra al lector hasta la última línea sin dejarle tomar aliento me proporciona un perfecto deleite. Nueve de cada diez libros que caen en mis manos los encuentros sobrecargados de descripciones superfluas, diálogos extensos y figuras secundarias inútiles que les quitan tensión y les restan dinamismo (Zweig, 2016, p.93)".

Tras el estallido de la Segunda Guerra Mundial, Zweig se trasladó a París. Poco después, se mudó a Bath y, posteriormente a Londres antes de viajar a Estados Unidos, República Dominicana, Argentina, y Uruguay, con motivo de un ciclo de conferencias.

Después de la publicación de su *Novela de ajedrez* en 1941 se mudó a Brasil, donde escribió *La tierra del futuro* (1941). Citando a Américo Vespucio, describe cómo los primeros navegantes europeos vieron el Nuevo Mundo: "si el paraíso existe en algún lugar del planeta, ¡no podría estar muy lejos de aquí!" (Zweig, 2016, p.92).

En Petrópolis, desesperados ante el futuro de Europa y su cultura, pues creían en verdad que el nazismo se extendería a todo el planeta, el 22 de febrero de 1942, él y su esposa se suicidaron. Zweig había escrito: "Creo que es mejor finalizar en un buen momento y de pie una vida en la cual la labor intelectual significó el gozo más puro y la libertad personal el bien más preciado sobre la Tierra". (Zweig, 2016, p.92).

4.3.2. Características de sus obras

Stefan Zweig pronunció en Buenos Aires una conferencia titulada "El misterio de la creación artística"(Zweig, 2007). La lectura de esta conferencia permite, a nuestro juicio, comprender por qué la obra de este autor guarda tanta relación con la pregunta por la propia identidad; y es que durante esa conferencia el autor reflexiona sobre qué es aquello que hace que un libro, una pieza de música o un cuadro sean capaces de destacar de entre los miles que se publican, componen o pintan cada año, siendo capaces de trascender el momento en el que han sido

realizados para ser significativos para personas de épocas muy distintas. Según el autor, esto se debía a que el misterio de la creación artística era comparable al misterio de la existencia; y desde esa perspectiva es desde donde se puede comprender por qué sus obras son capaces de trascender la época en la que fueron escritas y seguir interpelándonos casi cien años después y esto se debe a la capacidad de sus novelas y biografías para conectar con grandes experiencias humanas como son el amor, el deseo, el poder, la muerte, la amistad… y especialmente, la importancia de vivir una vida que resulte significativa. Tomemos como ejemplo la conclusión que realiza el autor en su ensayo sobre Charles Dickens:

> "Respecto a las grandes obras de arte no hay que preguntar solo por su intensidad, no solo por el hombre que estaba detrás de ellas, sino también por su extensidad, por el efecto que produjo en las multitudes. Y de Dickens se puede decir más que de cualquier otro escritor de nuestro siglo que ha aumentado la alegría en el mundo. […] La compasión y la benevolencia se acrecentaron en Inglaterra gracias a Dickens, muchísimos pobres e infelices vieron aliviado su destino. Ya sé que estos efectos extraordinarios nada tienen que ver con el valor estético de una obra de arte. Pero son importantes, porque demuestran que toda gran obra trasciende el mundo de la imaginación, donde todo creador puede dar rienda suelta a su fantasía y su magia, y contribuir también a transformar la vida real. Cambios en lo esencial, en lo visible y también en la temperatura de los sentimientos".
>
> "Dickens, al contrario que los autores que piden compasión y aliento para sí mismos, incrementó la alegría y el goce de su tiempo, estimuló su circulación sanguínea […] Unos crean tempestades, otros silencio. Charles Dickens convirtió en poesía un momento de silencio en el mundo (Zweig, 2020, pp. 78-79)".

– Por tanto, observamos como Stefan Zweig interpela al lector a cuestionarse acerca de su propia vida a la luz de la lectura de la vida de Dickens. Este es un fenómeno constante en la vasta producción literaria del autor austríaco. Por tanto, consideramos importante conocer, de cara a poder trabajar con sus obras como herramientas pedagógicas que fomenten la construcción de la identidad personal, algunos rasgos importantes a este respecto:

– El relato interior: Las obras de Zweig son relatos interiores que se sirven de relatos exteriores. Bien sea a través de la biografía de un personaje o de los protagonistas de una novela, el punto característico de sus obras es el ser capaz de mostrar cómo los acontecimientos exteriores son el fruto de la interioridad del personaje. Las acciones son, para Zweig, la punta del iceberg, desde donde nos devela al personaje retratado. Y eso, le permite conectar con nuestra vida, porque todos tenemos la experiencia de que hay acciones en nuestra vida que exteriormente pueden tener una duración muy breve, pero que condensan muchos momentos de nuestra vida.

– Capacidad para interpelar al lector: Stefan Zweig desdeña la prosa extensa y la caracterización en detalle sin sentido, ya que posee la habilidad de provocar fuertes cuestionamientos interiores en el lector con pocas palabras. Esto se debe al gran talento que tiene el escritor para entender a los personajes retratados y construir sus biografías y relatos desde la manera en que éstos se han planteado las grandes preguntas de la existencia, lo que hace que el lector se vea obligado a pensar dónde se sitúa él mismo ante cuestiones como el sentido de su propia vida.

– Realismo: Al contrario con lo que sucede con otros biógrafos, Zweig no trata de ofrecer en sus obras tan solo la imagen de personas perfectas o que representan virtudes heroicas, sino que realiza algo que consideramos mucho más interesante para la construcción de la identidad: muestra cómo las personas no pueden ser tan sencillamente categorizadas en buenas o en malas y cómo la vida se construye a golpe de decisión, mostrando el modo en el que las circunstancias de nuestra vida nos condicionan, pero no nos determinan. Tal vez las obras en las que mejor se pueda ver este rasgo sea en la biografía de María Antonieta (Zweig, 2012) y en la del político francés Joseph Fouché (Zweig, 2011). Ofrecemos a continuación un extracto de este libro que ejemplifica perfectamente aspecto:

> "Tal descripción vital de una naturaleza del todo amoral, incluso una tan singular y significativa como la de Joseph Fouché, va, lo sé, en contra del evidente deseo de los tiempos. Nuestro tiempo quiere y ama hoy las biografías heroicas, porque dada la pobreza propia en figuras de liderazgo políticamente creativo busca ejemplos mejores en el pasado. No ignoro en absoluto el poder de expandir las almas, aumentar las energías, elevar el espíritu, de las biografías heroicas […]Sin duda una naturaleza heroica domina durante décadas y siglos la vida espiritual con su sola presencia, pero sólo la espiritual. En la vida real, la verdadera, en la esfera de poder de la política, raras veces deciden—y esto es algo que hay que recalcar, como advertencia contra toda credulidad política—las figuras superiores, los hombres de ideas puras, sino un género mucho menos valioso, pero más hábil: las figuras que ocupan el segundo plano. Tanto en 1914 como en 1918, hemos visto cómo las decisiones históricas de la guerra y de la paz no eran tomadas desde la razón y la responsabilidad, sino por hombres ocultos en las sombras, de dudoso carácter e insuficiente entendimiento […]Así, esta biografía de Joseph Fouché es una contribución a la tipología del hombre político (Zweig, 2011, p. 7)".

Por todo ello, consideramos que los rasgos anteriormente resaltados podrían resumirse en que acercarse a la obra literaria de Zweig es atreverse a entrar en el corazón humano y en la propia vida.

4.4. CARTAS DE UNA DESCONOCIDA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON JÓVENES UNIVERSITARIOS

Una de las novelas cortas más conocidas de Zweig se titula "Cartas de una desconocida" en la que a través de una historia de desamor el autor profundiza en el misterio de la vulnerabilidad y del amor humano. Nos gustaría describir brevemente una experiencia pedagógica vivida con un grupo de alumnos de grado españoles que participaron en una sesión de un club de lectura universitario sobre esta obra que dirigimos nosotras mismas.

De forma previa a la sesión, se pidió a los alumnos que leyeran esta obra y posteriormente se mantuvo un encuentro online de una hora de duración en la de forma breve se ofrecieron algunas consideraciones sobre el autor, su estilo literario y la obra trabajada para poder pasar a establecer un rico diálogo con los alumnos respecto a varias preguntas

que pensamos en relación con la trama de la obra y que se listan a continuación:

- ¿Cuál es la intención que mueve a la mujer a escribir las cartas: amor, venganza, miedo, tristeza…?
- ¿A ti que nunca me has conocido o a ti a quien nunca he dejado conocerme?
- ¿Qué tipo de amor siente la mujer por el hombre? ¿Podemos hablar de amor?
- ¿Qué preguntas te ha abierto a ti esta lectura?
- ¿Es realmente amor el de la mujer?
- ¿Merece la pena amar como ella ama?

Estas preguntas permitieron establecer una conversación muy rica que abrió nuevas preguntas y reflexiones acerca de lo qué es el misterio del amor y cómo este puede ser una oportunidad para acoger, amar y dejar amar la propia vulnerabilidad. Tras el encuentro, los alumnos compartieron una palabra sobre lo que se llevaban de esta sesión y las palabras más repetidas fueron: aprendizaje, esperanza, cultura, reflexión, conocimiento y amor; mostrando, así como esta sesión no se había limitado a conocer más una obra literaria, sino a poner dicha obra en relación con su propia vida.

5. DISCUSIÓN

Consideramos que la literatura y, especialmente, la obra de Zweig muestra un potencial pedagógico muy grande para ayudar a los alumnos a reflexionar sobre cuestiones que guardan una tremenda relación con la identidad personal y especialmente con la competencia narrativa asociada a esta.

A la luz de conocer más la obra del autor, nos hemos dado cuenta de que recoge también otro aspecto fundamental en la construcción de la identidad personal: las decisiones.

> "Ignoramos quiénes somos hasta que nos construimos gracias a las decisiones que tomamos. En la medida en que supone autodeterminación, el proceso de decisión, la decisión, es el centro de la conducta orientada a meta, la que proporciona sentido a la acción y, finalmente a la vida (Bernal Guerrero, 2009, p. 116)".

En este sentido, consideramos que la obra de Zweig abre muchísimas posibilidades pedagógicas para interpelar al alumno tanto sobre cuestiones antropológicas relacionadas con la construcción de la identidad como para reflexionar sobre el propio artificio narrativo, sobre el papel de la propia libertad en la construcción personal o en el hecho de descubrir la radical trascendencia de la dimensión interior al asomarse al relato interior que de forma natural integra Zweig en sus obras.

Además, consideramos que el uso de estas obras en espacios universitarios, tanto formales como informales, con nuevas metodologías como la *flipped classroom* abren vías prospectivas de estudio muy interesantes. Por ello, creemos que es necesario que otros docentes continúen trabajando en esta línea empleando otras obras del autor y explorando el modo en el que contribuyen a la que hemos señalado como una meta pedagógica capital durante la etapa universitaria: dotar a los alumnos de herramientas que favorezcan la construcción de la propia identidad personal.

6. CONCLUSIONES

Vivimos en un mundo digital en el que el entorno *online* ocupa cada vez más tiempo de nuestra vida. La situación de emergencia sanitaria provocada por el coronavirus ha hecho que muchos fenómenos sociales hayan adquirido con mayor énfasis una faceta digital cambiando los modos de relación social en formas de las que puede que todavía no seamos conscientes totalmente. No cabe duda de que las grandes cantidades de información a las que nos exponemos en Internet, la facilidad para pasar de una tarea a otra o la sobrecarga de estímulos, hacen que sea muy necesario que las personas construyan una identidad capaz de proporcionarles unidad a su vida, así como sentido y significado.

Por tanto, resulta imperativo recordar el papel crucial que desempeña la transmisión cultural en el crecimiento y madurez de la persona. Tal como señala Bellamy (2018) la persona es "un ser de mediación […] que la cultura hace que se dé lo que somos, que la cultura es aquello por lo que nos es posible reunirnos con nuestro propio ser, aproximarnos a él" (p.99). Sin embargo, tal como hemos señalado anteriormente nos encontramos viviendo un momento en el que las Humanidades atraviesan una profunda crisis.

> "Aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta (Nussbaum, 2010, pp. 16-17)".

Por ello, recuperar el valor pedagógico de la Literatura con iniciativas como ésta permite no solo dotar a los docentes con nuevas herramientas o ideas pedagógicas para fomentar en sus alumnos una identidad más sólida, sino que también permite recordar en medio de un mundo que ha puesto en la tecnología su esperanza, la verdadera meta de la educación: formar personas que sean capaces de protagonizar su vida y su tiempo; y para esta meta las Humanidades juegan un papel insustituible.

7. REFERENCIAS

Agejas Esteban, J. Á. (2013). *La ruta del encuentro*. Fundación Universidad Francisco de Vitoria.

Amilburu, M. G., Bernal, A., & González Martín, M. R. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Síntesis.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, *55*(5), 469-480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Bauman, Z. (2005). *Identidad* (1.ª ed.). Losada Editorial.

Bellamy, F. X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura* (1.ª ed.). Encuentro.

Bellamy, F. X. (2020). *Permanecer.Para escapar del tiempo del movimiento perpetuo* (1.ª ed.). Encuentro.

Bernal Guerrero, A. (2009). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *17*, 97-128. https://doi.org/10.14201/3114

Bernal Guerrero, A. (2011). Postmodernización y educación. Notas para el debate de una narrativa pedagógica centrada en la identidad. *Educación XX1*, *14*(2), 285-302. https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.255

Borges, J. L. (1964). *Otras inquisiciones*. Emecé

Brown, A. J. (2020). "Should I Stay or Should I Leave?": Exploring (Dis)continued Facebook Use After the Cambridge Analytica Scandal. *Social Media + Society*, *6*(1), 205630512091388. https://doi.org/10.1177/2056305120913884

Caldera, R. (2004). *Una invitación a leer... mejor*. Rialp.

Clark, K. (1980). *¿Qué es una obra maestra?* Icaria.

Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia* (1.ª ed.). Siglo XXI (Mexico).

Guardini, R. (2015). *Las etapas de la vida* (1.ª ed.). Palabra.

Han, B.-C. (2017). La sociedad del cansancio. En *La sociedad del cansancio (2ª edición)* (2.ª ed., pp. 71-80). Herder. https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k12c.10

Han, B.-C. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder.

Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, *33*(5), 683-698. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002

Naval, C., Serrano-Puche, J., Sádaba, C., & Arbués, E. (2016). Sobre la necesidad de desconectar: algunos datos y propuestas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *17*(2), 73. https://doi.org/10.14201/eks20161727390

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (1.ª ed.). Katz Editores.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Acantilado.

Ruiz Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F., & Escámez Sánchez, J. (2013). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *24*(2), 59-81. https://doi.org/10.14201/10355

Scheler, M. (2018). *Modelos y líderes*. Sígueme.

Strauss, L. (2007). *Liberalismo antiguo y moderno*. Katz.

Zweig, S. (2007). *El misterio de la creación artística*. Sequitur.

- (2011). *Autobiografía*. Acantilado.

- (2011). *Fouche. Retrato de un hombre político*. Acantilado.

- (2012). *María Antonieta* (8.ª ed.). Acantilado.

- (2016) *Veinticuatro horas en la vida de una mujer.* Greenbooks editore.

- (2020). *Tres maestros: Balzac, Dickens, Dostoievski*. Acantilado.

THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE SCHOOL PRINCIPALS

JOSE MARIA ROJAS MORALES
University of Seville

1. INTRODUCTION

Education constitutes a challenge and an essential pillar in the development of society, which positions it as the main axis in the political agendas at the national and international level. Currently, the society marked by knowledge and characterized by its constant change and dynamism, means that educational centers are not exempt from such transformations. In this way, they must adapt and respond to the demands of this increasingly demanding and complex society. Faced with this situation, new perspectives arise in the educational field, and among them, the educational direction, which has had a marked evolution. It is a fundamental element to promote pedagogical and organizational transformation in order to promote successful learning according to the demands of the current environment.

Running an organization is a complex task, for this reason it will not be enough to have information on regulations, procedures, theory and administrative management. Educational management is a practice that has to contribute more than mere management and has to be conceived as a very relevant leadership exercise. In this context, leadership is a type of social contract and a way of exerting influence within the organization, in such a way that school directors are educational leaders who motivate the agents who work with them, without the need for resort to their role in the institution. For this reason, it is convenient to differentiate between leadership and management, since the former entails an element of transformation and improvement of what already

exists and management focuses on administration. In that line, leadership differs from management by identifying new things and leading the group towards new and ambitious challenges that transform the current reality of the organization. Educational research has not established a single profile of a school director, the figure of the same is the object of debate, study and analysis since there is the certainty that educational management constitutes an essential pillar in the success of educational organizations.

At present, the conception of educational management breaks with its traditional vision and encompasses more elements than the figure of the school principal as the sole manager, leader and administrator of the educational center. Educational research has not established a single profile of a school director, the figure of the same is the object of debate, study and analysis since there is the certainty that educational management constitutes an essential pillar in the success of educational organizations. At present, the conception of educational management breaks with its traditional vision and encompasses more elements than the figure of the school principal as the sole manager, leader and administrator of the educational center. Educational research has not established a single profile of a school director, the figure of the same is the object of debate, study and analysis since there is the certainty that educational management constitutes an essential pillar in the success of educational organizations. At present, the conception of educational management breaks with its traditional vision and encompasses more elements than the figure of the school principal as the sole manager, leader and administrator of the educational center.

In this context, it is necessary to speak of professional identity, a complex term as it is not an objective reality or a role, but a discursive and mental construction that individuals use to express themselves in a certain way and feel connected to their environment. It is constructed in a process and in the relational space that is, at the same time, a subjective construction and a social inscription. In this sense, it is appropriate to consider two dimensions of identities: "identity for oneself" and "identity for others". On the one hand, the "entity for itself" is a biographical process that claims to be complemented as a relational and social

process, with recognition by others. This process of identity construction plays with a transaction between the attributed identity and the identity accepted by the specific subject. This leads to define identity as the result that is both provisional and stable, individual and subjective, collective, objective, structural, biographical, of the different socialization processes that jointly construct subjects and define institutions. Individuals build identities through the looks of the other. It is the result of a long process of socialization with three factors in dynamic interaction: personal, work environment and sociocultural.

The study of the identities of school directors is carried out within a project called successful educational management, which implies understanding that successful leadership practices depend on directive identities. That way when identities are weak, they are scarcely identified with managerial functions and tasks and are not recognized by other agents. This causes the educational center to achieve little success. On the contrary, when you have school directors with a strong professional identity, their work is recognized by the staff and an impact on educational improvement is achieved. If the educational direction has a strong enough professional identity, it can create unity among its staff, respecting and taking advantage of diversity, it will be able to guide and commit its team in a process of transformation of educational life, privileging certain values towards higher interests. In this way, the school directors,

When they interact with the teachers, they are forced to negotiate identities not only in connection with the expectations that others have, but also of the school principals with the teachers and how they estimate that they are seen. Along with professional transactions, there is an identity change due to the new orientations and conditions of educational policy in which a transition from a bureaucratic style to a pedagogical direction aimed at improving education and the results of the educational establishment is demanded, in accordance with the orientations reflected in the international literature. Hence, the need for a change of identity (from administrative manager to management leadership). The educational culture based both on the teaching staff, in the administration and the school directors in Spain it is an educational

direction based on the administration and on the government that in the pedagogical-organizational in reference to innovation and change. However, to face the current challenges and the more autonomous ways of running schools and respond to the growing demands for educational improvement, a professional transaction is required from pedagogical leadership. Element that affects professional identity. a professional transaction is required from pedagogical leadership. Element that affects professional identity. a professional transaction is required from pedagogical leadership. Element that affects professional identity.

Ultimately, this approach reflects the relationships between educational leadership and professional identity, they are interconnected elements. Professional identity is an essential element for the practice of leadership insofar as it involves basing attention on interactive ties with the rest of the members of the educational community. Identity is what unites the leader with his group. In this way, professional identity and leadership contributes to the literature by taking stock of what is known on this subject and offering new directions to achieve our understanding of this domain.

1.1. The professional identity of the school directors

Professional identity is the way in which each subject can recognize himself and the self-image that he shows to others. This element is built through the interaction between the leader, the teaching staff and the community. It is an element for understanding the ways in which teachers and school directors construct the nature of their practice on a daily basis (motivations, satisfaction and skills). According to Gohier (2007), its complexity comes from the fact that it is not an objective reality, but a mental and discursive construction that agents use to express a certain way of seeing and feeling in connection with their practice and representation spaces. This concept is understood from the interactionist perspective of the profession, linking them to the current of thought of the Chicago School, which moves away from the functionalist way of conceiving the professions (the role determines the identity). In that sense, it can be understood initially by a professional identity. For Day & Gu (2015) "the teachers contemplate themselves in connection with the

teaching community to which they belong. Personal identity is included in it" (p. 90). It follows that professional identity has a subjective dimension and a more objective dimension linked to what others expect and demand from a subject regardless of their fulfillment. it can be understood initially by a professional identity. For Day & Gu (2015) "the teachers contemplate themselves in connection with the teaching community to which they belong. Personal identity is included in it" (p. 90). It follows that professional identity has a subjective dimension and a more objective dimension linked to what others expect and demand from a subject regardless of their fulfillment. it can be understood initially by a professional identity. For Day & Gu (2015) "the teachers contemplate themselves in connection with the teaching community to which they belong. Personal identity is included in it" (p. 90). It follows that professional identity has a subjective dimension and a more objective dimension linked to what others expect and demand from a subject regardless of their fulfillment.

Claude Dubar (1991) in one of his works on sociology indicated that identity is the result of different processes that work. This process of identity construction is played as a transaction between the identity attributed and the one accepted by the specific subject. According to Dubar (1991) indicates that identity as "the stable and provisional, individual and collective, objective and subjective, biographical and structural result of the different socialization processes that jointly construct subjects and define institutions" (p.109). Likewise, the questions about the identity formation process allow us to affirm that professional identity can be conceptualized as a result of the interaction between the individual experiences of teachers and the social context, institutional and cultural where their functions are carried out daily (Cardoso et al., 2014). For their part, Scribner & Crow (2013) understand professional identity as identities that people use to give meaning and perform their roles. "These authors influence the behaviors of a leader and what drives the ability and willingness to assume and implement effective and creative leadership at high risk" (p.245). Together with this, the school director can live at the level of personal identity, the characteristics of current dynamics. Day et al. (2006) mention whether the

"situational identity" becomes a stable "professional identity". Crow (2013) understand professional identity as identities that people use to give meaning and perform their roles. "These authors influence the behaviors of a leader and what drives the ability and willingness to assume and implement effective and creative leadership at high risk" (p.245). Together with this, the school director can live at the level of personal identity, the characteristics of current dynamics. Day et al. (2006) mention whether the "situational identity" becomes a stable "professional identity". Crow (2013) understand professional identity as identities that people use to give meaning and perform their roles. "These authors influence the behaviors of a leader and what drives the ability and willingness to assume and implement effective and creative leadership at high risk" (p.245). Together with this, the school director can live at the level of personal identity, the characteristics of current dynamics. Day et al. (2006) mention whether the "situational identity" becomes a stable "professional identity".

Identity is built in a continuous process of interaction between the leader, the teaching staff and the community. Along these lines, Dubar (1991) has affirmed that the construction of identity involves a dual process that differentiates two dimensions of identity: "identity for oneself" and "identity for others". The "identity for oneself" as a biographical process, claims to be complemented on a social and relational level with the recognition of others. Both are binding, since they are the result of a long process of socialization and emerge from three interacting factors: personal, work and sociocultural context. These conditions are in dynamic interaction where one element can predominate over others, giving rise to more or less fragmented or stable identities. Approaching a philosophical perspective, both Ricoeur (1996) and Honneth (1997) have analyzed the place of recognition of the other for "identity for oneself". Thus Honneth (1991) analyzes how the individual cannot think of himself as the subject of his own life or develop a positive relationship with himself without social recognition. In this way, the realization of oneself as a person depends closely on mutual recognition since the individual builds his identity under the gaze of the other. From this perspective, personal and professional identity is, above all, attributed by

others: I recognize myself with an identity when I am recognized. Thus Honneth (1991) analyzes how the individual cannot think of himself as the subject of his own life or develop a positive relationship with himself without social recognition. In this way, the realization of oneself as a person depends closely on mutual recognition since the individual builds his identity under the gaze of the other. From this perspective, personal and professional identity is, above all, attributed by others: I recognize myself with an identity when I am recognized. Thus Honneth (1991) analyzes how the individual cannot think of himself as the subject of his own life or develop a positive relationship with himself without social recognition. In this way, the realization of oneself as a person depends closely on mutual recognition since the individual builds his identity under the gaze of the other. From this perspective, personal and professional identity is, above all, attributed by others: I recognize myself with an identity when I am recognized.

Relating these contributions to the framework of interest of the study, highlights the idea that the professional identity of the school principal is the result of this double transaction: the definition of the subject's self as the school principal. or teacher in his professional practice and throughout the process, in how he is seen by individuals in the educational environment. This relational process of identity construction does not depend on individual will, since it is inevitable that it is inscribed in the micropolitical, reciprocal and power relations existing within each educational center. For Dubar (2002), building a professional identity implies being permanently in complex negotiations with the rest of the agents and with oneself to be recognized. In this way, the aim of a sociological approach to identities is to specify the forms of identification at the social level relevant to a particular sphere of action. As a result of this relational process between oneself and others, in an environment determined by personal biographies, what Dubar (1992) called "identity form / s" arises. The advance of the term "identity form" allows integrating the journey of the biography of the subject with the professional sense that their work practice gives them at all times.In this case, the identity form that each school director acquires is configured through a biographical-personal socialization that is recognized in

a shared space. It allows integrating the path of the subject's biography with the professional sense that their work practice gives them at all times. In this case, the identity form that each school director acquires is configured through a biographical-personal socialization that is recognized in a shared space. It allows integrating the path of the subject's biography with the professional sense that their work practice gives them at all times. In this case, the identity form that each school director acquires is configured through a biographical-personal socialization that is recognized in a shared space.

Professional identity is built in the articulation between a biographical transaction (when negotiations with oneself manage acquired capacities and have their projection in the future) and a relational transaction (when negotiations are complex with other agents to make themselves recognized in social relationships located in a given space and time). Professional identity is the result of a long process of configuring one's own way of feeling as a teacher or school principal, while at the same time referring to those skills necessary for daily professional practice. In this way, for Dubar (2000), identity is constructed in a process and in a space that is a subjective construction and a social inscription. From this point of view whatever " the direction "will depend on how it is recognized by others and, above all, by the subjects. The importance in "himself" in the direction would not be such without "another" recognizing it with his capacity and autonomy to make his own decisions. The identity and autonomy of the managerial practice depend on the others in a paradoxical way. For Day et. al (2006) when they are related to each other, they are the result of a long process of socialization and arise from three interacting conditions: work environment, sociocultural and personal. Day et al. (2011) emphasize that this question allows us to affirm that there is no single professional identity of the Spanish educational direction, but rather diverse identity and complex forms, as usually occurs in all groups of professionals. The importance in "himself" in the direction would not be such without "another" recognizing it with his capacity and autonomy to make his own decisions. The identity and autonomy of the managerial practice depend on the others in a paradoxical way. For Day et. al (2006) when they are related to each

other, they are the result of a long process of socialization and arise from three interacting conditions: work environment, sociocultural and personal. Day et al. (2011) emphasize that this question allows us to affirm that there is no single professional identity of the Spanish educational direction, but rather diverse identity and complex forms, as usually occurs in all groups of professionals. The importance in "himself" in the direction would not be such without "another" recognizing it with his capacity and autonomy to make his own decisions. The identity and autonomy of the managerial practice depend on the others in a paradoxical way. For Day et. al (2006) when they are related to each other, they are the result of a long process of socialization and arise from three interacting conditions: work environment, sociocultural and personal. Day et al. (2011) emphasize that this question allows us to affirm that there is no single professional identity of the Spanish educational direction, but rather diverse identity and complex forms, as usually occurs in all groups of professionals. recognize her with her ability and autonomy to make her own decisions. The identity and autonomy of the managerial practice depend on the others in a paradoxical way. For Day et. al (2006) when they are related to each other, they are the result of a long process of socialization and arise from three interacting conditions: work environment, sociocultural and personal. Day et al. (2011) emphasize that this question allows us to affirm that there is no single professional identity of the Spanish educational direction, but rather diverse identity and complex forms, as usually occurs in all groups of professionals. recognize her with her ability and autonomy to make her own decisions. The identity and autonomy of the managerial practice depend on the others in a paradoxical way. For Day et. al (2006) when they are related to each other, they are the result of a long process of socialization and arise from three interacting conditions: work environment, sociocultural and personal. Day et al. (2011) emphasize that this question allows us to affirm that there is no single professional identity of the Spanish educational direction, but rather diverse identity and complex forms, as usually occurs in all groups of professionals. They are the result of a long process of socialization and arise from three interacting conditions: work environment, sociocultural and personal. Day et al. (2011) emphasize that this question allows

us to affirm that there is no single professional identity of the Spanish educational direction, but rather diverse identity and complex forms, as usually occurs in all groups of professionals. They are the result of a long process of socialization and arise from three interacting conditions: work environment, sociocultural and personal. Day et al. (2011) emphasize that this question allows us to affirm that there is no single professional identity of the Spanish educational direction, but rather diverse identity and complex forms, as usually occurs in all groups of professionals.

Professional identity is an essential component for understanding the ways in which teachers and the educational leadership construct the work nature on a daily basis (satisfaction, competencies and reasons). It is usually the result of a long process to build an adequate way of feeling like a teacher and / or school principal. In this way, professional identity points to "how school directors give meaning to their roles and position themselves in response to the demands of their context". For that reason, in this study as in that of Whiteman et al. (2015), the professional identity framework is used as "a lens" through which the importance of the problem and the "vulnerabilities" of the Spanish educational direction is analyzed. In this sense, according to Aramendi et al.

Understanding the professional identities of educational leaders clearly requires exploring the emotional element of this exercise and the power relations extended in educational centers as organizations. Since ancient times, the investigation of organizations did not work on the emotional sphere. Thus, Crow et al. (2017) highlighted that there is still little knowledge about the role they play in the process of configuring professional identity. Likewise, Bolívar & Ritacco (2016) highlight the scarce information through the way in which personal trajectories and emotional experiences are integrated into the professional sphere. However, Emotions play a similar influential role in the principals' own sense of identity and in the way they guide others through their relationships. For Crow et. al (2017) a fundamental function is to create, develop and work with the organizational culture and promote satisfaction, well-being, motivation and teacher job performance. Thus, Harris et al. (2017) highlight the relevance of understanding the challenges

faced by women who assume educational leadership within the framework of contradictory identities. An excessively functionalist mentality silences the emotional dimension of educational leadership, that is, how school directors integrate their personal trajectories and socio-affective experiences in their work sector. A dimension that remains little recognized in the majority of the educational leadership literature, recognizing that it is something important given that as a relationship with the rest of the agents, it constitutes a fundamental part of educational leadership. For this reason, the management practice in educational centers is not only the man who is in the office. For Louis et al. (2016) the other face of leadership is understood as an interaction that is with the rest of the agents, it is the care of the quality of social relationships and where identity is inscribed.

In this way, a great deal of research has focused on the technical standards or competencies that successful leaders have and consequently what type of training can contribute to acquiring them.(Ingvarson et al., 2008; Muñoz & Marfán, 2011). However, Whiteman et al. (2015) criticize "the exclusive focus on competencies or abilities, ignoring the role that beliefs, identities and values play in shaping the practices of school leaders" (p.287). Thus, in educational leadership the emotional dimension is already increasingly recognized. According to Berkovich & Eyal (2015) "the framework where the identity of school directors is inscribed is understood as a critical antecedent and joint requirement of their capacity for effective practices" (Grow et al., 2016, p.1). The issue of professional identity has acquired a broad development that refers to teachers (Beijard et al., 2004; Bolívar et al., 2005; Vozniak et al., 2016) and has not been thus referred to the school directors. However, the development of educational leadership identities is an emerging field of research. In the ISSPP International Project in whose labor sector this work is carried out, one of the three main lines is "Principals identities", along with the other two more worked so far. From this perspective, she is immersed in a research project that, in addition to covering other dimensions of this Spanish environment, tries to contribute to this new line of research.

Previously, according to Scribner et al. (2011) should take into account that professional identity is important for the practice of educational leadership, insofar as it involves focusing attention on the interactive relationship with the agents of the educational centers. In tune, professional identities are an essential element to understand how school directors face and carry out their daily work. Thus, it is important to study the identity changes that Spanish school principals experience throughout their professional careers. As Lumby & English (2009) indicate on rare occasions the complex construction of identities and the meaning for educational leadership and its development have been studied.

1.2. THE EDUCATIONAL DIRECTORATE IN SPAIN. IMPORTANT FACTORS IN THE CONFIGURATION OF YOUR IDENTITY

At the end of the Franco regime it was claimed that the educational direction should be "democratic" and with the Organic Law of the Right to Education, 1985 (LODE) it was established that it should be chosen by the School Council for a participatory culture. reality. In the first place, due to the scarce family participation in the election of the Councils and their low articulation through the Association of Parents and Mothers (AMPAS). Secondly, in practice, the choice of educational direction has been more by colleagues, thus accentuating a corporate character. As a researcher on the subject concludes: the operation of the school councils has been tremendously disappointing. Alonso (2014) indicates that for the teaching staff, the true body of power or management or control is the Cloister in such a way that the Council where the teaching staff has a majority has to validate what is approved there. The mechanisms of transaction with the classmates who have selected it makes the school director more of a classmate that if he / she does not want to face problematic situations, he / she acts in accordance with the demands of the staff of the teaching staff. This usually causes a series of supplementary obligations that prevent the exercise of pedagogical leadership for educational improvement. In this framework, the Spanish model of electing school principals, more than democratic, has been configured as collegiate, having serious implications for the daily

exercise of the function. Metaphorically, the / the school director remains "captive" of the demands of his / her classmates presenting it would be difficult to pedagogically move his / her educational center towards a progressive improvement. Unless those who work in the educational direction of the center gain a moral authority, the institution arms them or configures them with a weak identity given the parity with the teaching staff.

In close connection with the above, the inviolability of the actions and choices that teachers make in class about what they teach and how they do it, in practice prevent educational supervision by the educational direction (OECD, 2016). The atomization and fragmentation of the teaching-learning process, the habitual individualism in effect, is usually an area not very conducive to collective responsibility for learning. Moving away from the tradition that each teacher owns their classroom and works independently is expensive. Specifically, in Secondary Education, enrolling the work practice in a joint educational project encounters strong resistance in the institutional structure and in the scant pedagogical regulation that the educational direction has on teachers.

In Spain, educational management is non-professional in nature. The selective system to reach the educational direction is an issue that impacts the professional identity of school directors in our country. The teaching experience prevails over other professionalization criteria and the choice falls on the School Council, an aspect that can become highly corporate. For Bolívar (2006), the mechanisms of transaction with the colleagues who have selected him / her do not allow an improvement since the collegial logic of a corporate nature does not allow the practice of pedagogical leadership.

In tune, the person who exercises it is a teacher who provisionally accesses the directive practice chosen by his / her own classmates. The candidate who has at least 5 years of teaching experience is usually selected. Although it is the School Council (teachers, families and students) who selects him / her, in practice it is the group of teachers who have the decision in their selection. At the end of the period of educational management (4 years renewable) the school director returns to teaching. In other cases, when there are no candidates (on average

between 50/60% of the cases), the school directors are appointed directly by the Education Administration for a period of one or two years. Bolívar (2017) indicates that this lack of candidates reflects that the expectations promoted by a participatory culture have not corresponded to the reality experienced in educational centers. Normally, shortly after assuming managerial practice, one must teach. This situation of ambivalence increases role duplication, role conflict or a dual professional identity. For that reason, in our country, professional identity is a transmutation as it passes a provisional trajectory that goes through being as or being a school director to return to practice as a teacher who can eventually take over the direction (48 years). For Bolívar & Ritacco (2016) in their daily practice, the school director is a teacher who, when he does not have to teach, acts as a school director.

This situation of ambivalence increases role duplication, role conflict or a dual professional identity. For that reason, in our country, professional identity is a transmutation as it passes a provisional trajectory that goes through being as or being a school director to return to practice as a teacher who can eventually take over the direction (48 years). For Bolívar & Ritacco (2016) in their daily practice, the school director is a teacher who, when he does not have to teach, acts as a school director.

This situation of ambivalence increases role duplication, role conflict or a dual professional identity. For that reason, in our country, professional identity is a transmutation as it passes a provisional trajectory that goes through being as or being a school director to return to practice as a teacher who can eventually take over the direction (48 years). For Bolívar & Ritacco (2016) in their daily practice, the school director is a teacher who, when he does not have to teach, acts as a school director. In our country, professional identity is a transmutation as it passes a provisional trajectory that goes through being as or being a school director to return to practice as a teacher who can take over the direction over time (48 years). For Bolívar & Ritacco (2016) in their daily practice, the school director is a teacher who, when he does not have to teach, acts as a school director. In our country, professional identity is a transmutation as it passes a provisional trajectory that goes through being as or being a school director to return to practice as a teacher who

can take over the direction over time (48 years). For Bolívar & Ritacco (2016) in their daily practice, the school director is a teacher who, when he does not have to teach, acts as a school director.

In this way, Bolívar (2017) points out that the complexity of the Spanish case is framed in the professional teacher-director-school-teacher transaction in which the actors / actresses experience an identity interference that affects the image of themselves as professional and bonding with individuals in their context. At the same time, other duplicities are superimposed on the dual entity-teacher / school director: manager / leader; management agent / colleagues; responsible for executing the regulations and "primus interpares-teacher representative". These are issues that emphasize your degree of dependency. These elements indicate that in our country you can fill the role as a school director feeling like a teacher. In that way no directive identity or examples where paper is provisionally identified with identity. Incoherence increases in the cases where he / she can be forcibly appointed by the Administration and, therefore, is highly capable of wanting to return to the teaching role. Beraza (2012) affirms that exercising educational direction is a very different thing than feeling like a school director, living that experience in an identity way and getting involved in an intense and committed way. Professional identity is not similar to role. Day & Gu (2015) mentions that the first is how he appreciates himself and the image that others recognize, while the second is the role he plays in a situation. Roles and identities are not identified. On one side,

For this reason, it is necessary to move from a transactional model where the relationship between leader and followers is marked by a contractual exchange transaction guided by interests. In this way, the colleagues select who will exercise the educational direction according to their interests, sometimes corporate, with the aim of preserving the existing structures. These questions do not affirm that an elective system implies that it is democratic, since it can be corporate. Additionally, it is not the access procedure that guarantees its democratic character but the way it works. The selective model for peers has not worked. The absence of candidates for managerial practice has shown structural problems in the selection of the managerial position. Different causes

have been indicated: the hybrid nature of its dual role creates dilemmas and is usually a continuous source of role conflicts and tensions, difficult to reconcile in the same agent. Likewise, the lack of authority and autonomy for decision-making, the scarce economic incentives, the preparatory deficits, the excess of bureaucratic tasks, the lack of support in the exercise of the practice reflects a panorama that is not surprisingly unattractive. . Bolívar (2013) emphasizes the crisis of the directive practice and the scarce participation in the collegiate bodies of the educational centers make that the directive practice has progressively languished until the LOE (2006) when it began with variability according to the Autonomous Communities to present a greater number of candidates. There have been several attempts to bring it closer to a model, the selection by the School Council is preserved, without succeeding in combining the hybrid character between bureaucratic and professional regulation. At this time, different proposals have called for a professionalization of the educational direction in our country. However, this concept that everyone can use at their service, if they do not need the factors of access and practice. Undoubtedly, the demand for professionalism of the educational direction, as in the case of teachers, is observed with a potential for the educational improvement of their respective educational centers, as well as job satisfaction, effectiveness and the perception of their status. However, while wanting a manager service subject with little knowledge to decide,

According to Morales (2007), a representative of the school directors: "the school director ceases to be the" primum inter pares "to the manager of the daily contingency that is overwhelming and with capacities that seem adequate, in reality they are empty of content "(p.77). In this context, the LOMCE of the Conservative Government took us away from the most powerful trends internationally to a bureaucratic regulation of the educational administration on the educational direction, ensuring control over the appointment of the school principal and a focused post-bureaucratic relationship in accountability. This subject needs a wide dependence on management since it takes place in a generic environment of recentralization. Viñao (2016) highlights that this law turns the educational direction into a territorial step of a

hierarchical nature, of the educational administration. This type of educational management as an agent of the educational administration to apply its educational policy is in clear contradiction with the objective-principle, expressly formulated in the preamble of the LOMCE to give autonomy to educational centers (p.157-8).

Bolívar (2013) emphasizes to the detriment of prioritizing the selection in a democratic way, it is appropriate for a conservative government that the educational direction is dependent on the Administration to faithfully carry out its regulations. In this way, the main novelty that the LOMCE included is to change the election process: a commission in which the majority are representatives of the Administration. Finally, to remain as an executive representative of the educational Administration who has no more capacity than that granted by the power or authority of the person who has appointed him / her, hence the identity dilemma. In general, a "contradictio in terminis" is to want to grant autonomy to educational centers by combining a strong recentralization of the system. On the one hand, in a post-Bucratic environment and from a liberal ideology, a firm commitment is made to include mechanisms of deregulation and capacity between educational centers that can give meaning to differentiate the public offer of education from an institutional nature. On the other hand, this is not possible when the administrative management dimension of the educational direction stands out, establishing standardized tests associated with rankings of educational centers with a performative orientation and designed through a homogeneous determination of learning standards not adjusted to socioeconomic characteristics. of each educational environment (Viñao, 2016).

2. CONCLUSIONS

One of our purposes of this study has been to identify those possible consequential implications of the exercise of educational leadership in our country. For this reason, the gaze of others configures the identity of the school directors. To do this, a theoretical base has been built focused on the professional identity of school directors and educational

management in Spain: important factors in the configuration of their identity.

The professional identity is relevant for the leadership practice in reference to the interaction with the rest of the subjects of the educational community. From this point of view, the educational direction will depend on how you are recognized by others and, above all, by your classmates. The importance in itself in the educational direction would not be such without someone recognizing it with its dependence and competence to make their own decisions. How school directors subjectively experience their work and satisfaction factors, the diversity of their professional identities and ultimately the problematic situations of the educational leadership from another perspective.

In addition, their ability to imagine lines to increase their identity and professionalization by redesigning the work environment in ways that allow fragile identities to be reaffirmed. For this reason, the identity and autonomy of the directive practice depends on the / as others since it needs their acceptance and recognition. In this regard, in our country the identities of school principals are not only influenced by the environment and relationships, but by a strong structural condition (promotion system, selection method, itinerary in office and necessary training). This is a question that should motivate future studies to investigate the role that these conditions play in the construction and verification of the identity of this group. the identity and autonomy of the directive practice depends on the / as others / as since it needs their acceptance and recognition. In this regard, in our country the identities of school principals are not only influenced by the environment and relationships, but by a strong structural condition (promotion system, selection method, itinerary in office and necessary training).

This is a question that should motivate future studies to investigate the role that these conditions play in the construction and verification of the identity of this group. the identity and autonomy of the directive practice depends on the / as others / as since it needs their acceptance and recognition. In this regard, in our country the identities of school principals are not only influenced by the environment and relationships, but by a strong structural condition (promotion system, selection method,

itinerary in office and necessary training). This is a question that should motivate future studies to investigate the role that these conditions play in the construction and verification of the identity of this group. but because of a strong structural condition (promotion system, form of selection, itinerary in office and necessary training). This is a question that should motivate future studies to investigate the role that these conditions play in the construction and verification of the identity of this group. but because of a strong structural condition (promotion system, form of selection, itinerary in office and necessary training). This is a question that should motivate future studies to investigate the role that these conditions play in the construction and verification of the identity of this group.

Understanding the world of school principals implies adopting a hermeneutical approach observing self-interpretation where the biographical and temporal dimensions are in a central position. For this reason, it is relevant to appreciate how school directors construct their worlds, giving meaning to their role in it, since professional identity is a socially constructed and personally recreated experience with their own meanings, meanings and intentions contextualized in their educational centers. and by others (teachers). Successful practices in educational leadership depend on the identities of the school principals by integrating the sense as a school principal, while being recognized as such.

Thus, there is a professional dimension in which the managerial role does not correspond to the professional expectations attributed. In turn, it is understood that there should be a pedagogical leadership that moves away from an administrative manager who performs administrative tasks and solves tasks typical of an organizational coordinator. These dynamics are linked to the personal capacities that make up the personal dimension. At the same time, family participation and teachers to place themselves between the administrative demands and the interests of teachers. The latter is related to the social dimension of the assigned identity since the school principal is seen as a representative of the administration or a "primus inter pares of the teaching staff" shows a lack of clarity about the interpretation of their role and position in the educational center. In this regard, the dual identity is important, which

biases their educational leadership capacity and in which the person who exercises the educational direction is exposed to a transient itinerary (teacher-school director-teacher) while performing a control between equal.

Likewise, the contribution of professionalization is noteworthy. Reference is made to the edges of the selective system as an important factor that conditions the improvement of the situation. Thus, one way to access is to fall into corporatist dynamics that allude to the absence of criteria that prioritize specific training for the position, professionalism that empowers professional identity. This highlights the difficulty of the management teams to lead while maintaining a balance while moving between the demands of the families, the administrative demands and some considerations with their colleagues.

From this perspective of the professional identities of the school directors, actions are proposed that could allow a reaffirmation of the identity so that this group was made up of people committed to the growth of their educational center, articulating new factors for the directive exercise and consequently its public and social recognition. Thus, it is appropriate to point out some dimensions that contribute to where it could take place. The configuration of new professionalism of the school directors of Secondary Education in our country, in the sense of a professional identity policy involving a determined effort in different dimensions. However, it will not be possible and there will be no reason to begin this process if new factors are not coordinated for management practice. In addition to social and structural conditions, it is necessary to achieve greater administrative support as is most demanded. In turn, school directors will not be able to reaffirm their professional identity pending measures from the administration. Bottom-up strategies are necessary in which professional identity is a project to be achieved by the school directors themselves.

3. ACKNOWLEDGMENTS / SUPPORTS

Dear attendees of the CIIID2021 Congress, more than thanks, I would like to dedicate this presentation to all education professionals for

developing a response more adapted to this situation we are experiencing. If at eight o'clock in the afternoon we applauded all the health personnel who, as heroes, stood and are in the full line of fire against the coronavirus, in this case, I dedicate it to those school directors who are keeping in foot the educational process in such adverse and unexpected conditions as the ones we are experiencing.

4. REFERENCES

Alonso, RF (2014). Thirty years of school boards. The participation of fathers and mothers in the control and management of centers supported with public funds in Spain. Faculty. Journal of Curriculum and Teacher Training, 18 (2), 51-67.

Aramendi, P., Buján, K., Oyarzabal, JR, & Sola, JC (2008). Access to school management in the autonomous communities: a comparative study. Journal of Educational Research, 26 (2), pp. 445- 461. http://revistas.um.es/rie/article/view/94021/90641

Beraza, M. Á. Z., & Cerdeiriña, MAZ (2011). Teachers and the teaching profession: Between "being" and "being" (Vol. 11). Narcea Editions.

Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. Review of Educational Research, 85 (1), 129-167.

Bolívar, A. (2005). Didactic knowledge of the content and specific didactics. Faculty. Journal of curriculum and teacher training, 9 (2), 1-39.

Botía, AB (2006). The professional identity of secondary school teachers: crisis and reconstruction. Cistern.

Bolívar, A. (2013, July). School management in Spain: from management to leadership. In Paper presented at the International Congress on Management of Educational Centers: «Pedagogical leadership in educational centers: competences of management teams, teachers and counselors». University of Deusto, Donosti (Vol. 1).

Bolívar, A., & Ritacco, M. (2016). Impact of the Spanish model of school management on the professional identity of school leaders. education policy analysis archives, 24, 119.

Bolívar Botía, A. (2017). The pedagogical leadership of school management in Spain: limitations and actions. Lima, L .; Sá, V. (Coords.). O Governo das escolas. Democracy, control and performance of. Ribeirão (Portugal): Edições Humus, 151-171.

Cardoso, MIST (2014). Professional identity in analysis: a systematic review of the literature. The open sports science journal, 7, 83-97.

Claude, DUBAR (1991). Socialization. Construction of social identities et professionnelles. Paris: A. Colin, 2.

Crow, GM, & Scribner, SP (2013). Professional identities of urban school principals. In Handbook of urban education (pp. 325-342). Routledge. https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299

Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. International Journal of Leadership in Education, 20 (3), 265-277.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. British educational research journal, 32 (4), 601-616.

Day, C. (2011). Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching. In New understandings of teacher's work (pp. 45-64). Springer, Dordrecht.

Day, C., & Gu, Q. (2015). Resilient Educators, Resilient Schools: Building and Sustaining Educational Quality in Difficult Times (Vol. 16). Narcea Editions.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialization professionnelle. Revue française de sociologie, 505-529.

Dubar, C. (2002). Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar. Recherche et formation, 41, 131-138. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et%20formation/RR04109.pdf https://doi.org/10.3406/refor.2002.1780

Ingvarson, L., & Rowe, K. (2008). Conceptualizing and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. Australian journal of education, 52 (1), 5-35. Gohier, C. (2007). Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement: Regards croisés (Vol. 27). PUQ.

Harris, A., Ng, D., Jones, M., & Thanh Nguyen, D. (2017). Teacher leadership in perspective: evidence, implications and future directions. School improvement and leadership. Eleven looks. S. de Chile: Editions Universidad Diego Portales – CEDLE.

Louis, KS, Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyzes. Educational administration quarterly, 52 (2), 310-348.

Lumby, J., & English, F. (2009). From simplicism to complexity in leadership identity and preparation: Exploring the lineage and dark secrets. International Journal of Leadership in Education, 12 (2), 95-114.

Morales, VJG, Martínez, MMR, & Montes, FJL (2007). Transformational leadership: influence on shared vision, learning, innovation and organizational result. European Journal of Business Management and Economics, 16 (4), 24-46.

Maslowski, R., Rekers-Mombarg, L., Bosker, R., & Veldman, M. (2016). School leadership for learning: Insights from TALIS 2013.

Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competences and training for effective school leadership in Chile. Educational Thinking, 48 (1), 63-81.

Ponte *, P., Beijard, D., & Ax, J. (2004). Don't wait till the cows come home: Action research and initial teacher education in three different countries. Teachers and Teaching, 10 (6), 591-621.

Ricoeur, P. (1996). Himself as another. XXI century.

Scribner, SMP, Crow, GM, López, GR and Murtadha, K. (2011). "Successful" Directors: A Controversial Notion for Superintendents and Principals. School Leadership Magazine, 21 (3), 390-421.

Viñao, A. (2016). The Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE) of 2013: one more reform. History and Memory of Education, 3, 137-170.

Vozniak, L., Mesquita, I., & Batista, PF (2016). A Professional Identity in Analysis: A Study of Systematic Literature Review. Educação, 41 (2), 281-296.

Whiteman, R., Scribner, SP, & Crow, G. (2015). Principal professional identity and the cultivation of trust in urban schools. Handbook of urban educational leadership, 578-590.

NECESIDADES DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS MAESTROS/AS DE PRIMARIA EN EXTREMADURA ¿UNA CUESTIÓN DE GÉNERO?

JORGE ROJO RAMOS
Universidad de Extremadura

JOSÉ CARMELO ADSUAR SALA
Universidad de Extremadura

SABINA BARRIOS FERNÁNDEZ
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Ainscow (2002) define la educación inclusiva como el conjunto de medidas destinadas a eliminar o minimizar dificultades y barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado. Por ello, las escuelas inclusivas deben crear un sistema óptimo que satisfaga las necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas, estando preparadas para hacer frente a las distintas demandas que se puedan presentar (Granada Azcárraga et al., 2013).

La educación inclusiva se ha convertido en una corriente muy importante en el contexto social actual, de cara a implementar y fortalecer sus principios en las distintas comunidades educativas (Granada Azcárraga et al., 2013; Paseka & Schwab, 2020). Todo esto está en consonancia con los enfoques basados en derechos y en calidad de vida, en los que se reconocen a las personas con discapacidad como ciudadanos de pleno derecho, y por tanto, sujetos a que se les presten los apoyos y ajustes razonables, como a cualquier ciudadano (Naciones Unidas, 2006; Schalock & Verdugo, 2002), y que, específicamente en educación, tendría su reflejo en documentos como la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Declaración de Incheon (UNESCO y

otras agencias, 2015), recogiéndose en ambas un posicionamiento claro hacia la inclusión y proponiendo un marco para la acción.

De esta forma, debemos iniciar el camino hacia una educación inclusiva y transformadora, lo que supondrá superar una serie de barreras, incertidumbres y dificultades a la hora de garantizar una escolarización y una adecuada atención a la diversidad para cada alumno o alumna. Por ello, diversos autores reflexionan sobre cómo debería ser la educación en este siglo, dados los importantes cambios sociales que se están produciendo, pero que, en muchas ocasiones, no se acaban desarrollando de igual forma en el sistema educativo (Ainscow, 2002; Delval, 2013; Echeita, Sarrionandia & Serrano, 2019; Graham, 2020; Verdugo Alonso, 2009).

La educación inclusiva todavía se considera en algunos lugares como un enfoque reduccionista solo para atender a al alumnado con discapacidad en ciertos contextos de educación general (Ainscow, 2020). Sin embargo, cada vez más se avanza en la concepción de que debe ser una filosofía, una forma de entender las políticas y las prácticas educativas, que apoyan y dan la bienvenida a la diversidad entre todo el alumnado, no solo en lo referente a la diversidad funcional, sino a la etnia, condición social, diversidad sexual y cualquier otra, considerando la diferencia como una riqueza y no como un problema (Pozo-Armentia et al., 2020). Las políticas educativas deben centrarse en definiciones claras y ampliamente entendidas de lo que significan inclusión y equidad, haciendo hincapié en enfoques de apoyo para que los docentes tengan las herramientas para desarrollar prácticas inclusivas en sus centros (Ainscow, 2020). En Europa se ha producido un avance en los últimos años para que sus sistemas educativos sean más inclusivos, lo que ha hecho que aumente el número de alumnos con discapacidad en educación general y centros educativos ordinarios (Begum et al., 2019). Sin embargo, este alumnado y sus familias todavía se enfrentan a graves carencias, y en no pocas ocasiones sus derechos se ven vulnerados ante derivas más segregadoras (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017).

Para lograr una educación inclusiva y transformadora, se deben tener en cuenta una serie de aspectos o dimensiones (Moliner García, 2013).

Eisenman et al. (2011), mencionan que son claves el liderazgo de las escuelas, una cultura colaborativa, adaptaciones de equipamientos e infraestructura, posibilidad de compartir la experiencia de otros y otras docentes, así como el desarrollo profesional de especialistas. Por su parte, Booth & Ainscow (2019), destacan la necesidad de abordar 3 dimensiones: crear culturas inclusivas, establecer políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

Sin embargo, son todavía muchas las barreras, que serían aquellos factores que impiden o inhiben la participación del alumnado (Muccio et al., 2014), y que se deben superar para lograr esta transformación en la escuela (Arnaiz Sánchez et al., 2019). Identificar las barreras para una correcta identificación de los desafíos actuales para una atención a la diversidad adecuadas es una tarea más que necesaria. Las barreras pueden ser clasificadas de distintas formas, siendo una de las clasificaciones más empleadas las que contemplan las barreras actitudinales, las organizativas y las contextuales (Arnaiz Sánchez et al., 2019). Las barreras relacionadas con las actitudes y creencias, las normas, los patrones de funcionamiento y los agentes implicados han mostrado tener gran peso (Gonzalez-Gil et al., 2019).

Las actitudes son consideradas como uno de los grandes retos sobre los que se ha de trabajar para lograr una educación inclusiva, ya que tienen gran peso, bien pudiéndose convertir en un factor que puede facilitar el proceso de implementación, o bien tornándose en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado (Álvarez-Delgado et al., 2021; Arnaiz Sánchez et al., 2019; Granada Azcárraga et al., 2013; Ilias et al., 2021; Rojo-Ramos et al., 2020). Como indican González-Gil et al. (2019), "un profesor inclusivo es aquel que considera la diversidad como una característica que enriquece la educación y que ajusta su metodología a las características de cada uno de sus estudiantes y proporciona apoyo a todos ellos" (p. 229).

Puesto que la formación de los profesionales educativos va a impregnar tanto sus actitudes como sus prácticas educativas, se hace necesario estudiar las percepciones del profesorado respecto a sus actitudes, pero también hacia su propia formación. Sabemos los planes de estudio de los grados universitarios de los futuros docentes deben adaptarse para

abordar de manera integral los conceptos y herramientas necesarios para abordar esta transformación (Pugach et al., 2020) y también, que la formación continua en este ámbito tiene gran importancia y tiene efectos positivos en la actitud hacia la inclusión educativa (Štemberger & Kiswarday, 2018).

Además, diversos estudios han buscado diferencias de género con relación a las actitudes de los y las docentes (y los/las futuros/as docentes), incluyendo estudiantes de dichas titulaciones, hacia la discapacidad, la atención a la diversidad y la inclusión (Novo-Corti et al., 2015). Este hecho es relevante debido a que la profesión educativa en niveles no universitarios está altamente feminizada: en educación infantil representan el 97,7%, en educación primaria el 81,7%, en educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional el 58,7%, representando un total dentro de las enseñanzas no universitarias del 66,6% (Instituto Nacional de Estadística, 2017). Además, ciertos estudios parecen indicar que las mujeres tienen una mejor actitud hacia la discapacidad en distintos contextos (Jenaro et al., 2014).

Así, conocer en qué aspectos formativos, tanto en los planes de grado como en la formación continuada, los profesionales docentes se sienten menos capacitados, nos puede ayudar a diseñar mejores acciones formativas. Por ello, evaluar las necesidades de formación de los maestros y maestras nos permitirá conocer los aspectos en los que los docentes se sienten menos preparados, pudiendo posteriormente intervenir para apoyarles en la labor de hacer una atención a la diversidad de mayor calidad que nos ayude, como sociedad, a avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos para todos (Francisca González-Gil et al., 2017).

2. OBJETIVOS

- Explorar las necesidades de formación de los y las maestros/as de educación primaria para promover la inclusión del alumnado con discapacidad, estableciendo si existen diferencias de género.

– Se parte de la hipótesis de que las mujeres mostrarán mejores percepciones con respecto a sus necesidades de formación para la educación inclusiva.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

La muestra quedó constituida por 605 maestros y maestras en activo del nivel de educación primaria, procedente de centros educativos de la comunidad autónoma de Extremadura. Los participantes fueron seleccionados mediante un método de muestreo no probabilístico por conveniencia (Salkind et al., 1999).

La Tabla 1 muestra la distribución de la muestra en función del género, edad, provincia del centro, tipo de plaza, universidad donde se han cursado los estudios y años de experiencia.

***TABLA 1**. Distribución de frecuencias de la muestra (N=605).*

Variable	Categorías	N	%
Género	Hombre	140	28,1
	Mujer	435	71,9
Edad	Menor de 30	46	7,6
	Entre 30 y 40	221	36,5
	Entre 41 y 50	200	33,1
	Mayor de 50	138	22,7
Provincia del centro	Cáceres	181	29,9
	Badajoz	424	70,1
Tipo de plaza	Interino o temporal	195	32,2
	Funcionario o indefinido	410	67,8
Estudios cursados en la Uex	Si	524	86,6
	No	81	13,4
Años de experiencia		$\bar{x}$ =15.05 (dt=10.62)	

N= muestra; %: porcentaje: $\bar{x}$ = media; dt= desviación típica.

3.2. Instrumentos y Medidas utilizadas

3.2.1 Datos Sociodemográficos

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario a través de la aplicación *Google Forms* con 6 preguntas sociodemográficas (género, edad, provincia del centro, tipo de plaza, estudios cursados en la Universidad de Extremadura y años de experiencia). Además, se incluyeron 3 preguntas dicotómicas (con opciones de repuesta sí/no) referentes a la formación en atención a la diversidad:

- Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado.
- Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos.
- La formación permanente a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado.

3.2.2 Evaluación de las Necesidades de Formación Docente para la Inclusión

Se utilizó el Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión o CEFI-R que consta de un total de 19 ítems, agrupados en cuatro dimensiones tal y como se expone en la tabla 2 (González-Gil et al., 2019b).

***TABLA 2**. Dimensiones e ítems que incluye el CEFI-R.*

Dimensiones	Ítems
Concepción de la diversidad	1.Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo
	2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros
	3. No debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios hasta que no tengamos la formación adecuada para ello
	4.Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del curriculum
	5.Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase
Metodología	6. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales
	7. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes
	8. Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos
	9. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos
	10. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria
Apoyos	11. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula
	12. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula en lugar de hacerlo en el aula de apoyo
	13. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula
	14. Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores
Participación en la comunidad	15. El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...)
	16. Es fundamental que haya una relación estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar, ...)
	17. La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad
	18. Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo
	19. El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...)

Este instrumento emplea una escala Likert donde los valores oscilan entre 1 y 4, representando 1 “Totalmente en desacuerdo”, 2 “Parcialmente en desacuerdo”, 3 “Parcialmente de acuerdo” y 4 “Totalmente de acuerdo”. Previo a la realización de los análisis estadísticos, se procedió a la inversión de los ítems invertidos y/o en negativo.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento, los autores reportan un valor del alfa de Cronbach de 0.79 por lo que el cuestionario es confiable para su aplicación (Tavakol & Dennick, 2011).

3.3. Procedimiento

Para acceder a la muestra, se envió un correo electrónico dirigido a los y las maestros/as de los centros públicos de educación primaria de Extremadura en el que se les facilitaba información sobre el objetivo del estudio, el consentimiento informado, así como un enlace al cuestionario que debían cumplimentar los docentes interesados en colaborar con la investigación. Para acceder a las direcciones de correo electrónico de los centros educativos, recurrimos al directorio de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura (https://ciudadano.gobex.es/ciudadano-portlet/printpdf/pdf?typepdf=3443&idDirectorio=775).

Así, tanto el cuestionario sociodemográfico, como las 3 preguntas dicotómicas sobre su formación y el CEFI-R fueron administrados en soporte digital mediante la herramienta Google Forms, ya que, los e-cuestionarios permiten un mayor ahorro de costes, obteniendo una mayor tasa de retorno y de entrega (Anderson & Kanuka, 2003). Las respuestas de los participantes se almacenaron directamente en una hoja de cálculo para posteriormente proceder al análisis estadístico. La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de septiembre y diciembre de 2020.

3.4. Análisis estadístico

El análisis de los datos recogidos se realizó con el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 24.0 para MAC. Se utilizó el test Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias entre los resultados de las 3 preguntas dicotómicas. Para analizar si las variables analizadas cumplían con el supuesto de normalidad, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que indicó que no se cumplía con tal supuesto, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas. Para analizar las correlaciones entre las dimensiones y el género se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. La confiabilidad para cada una de las dimensiones del CEFI-R se midió con el Alpha de Cronbach, considerando 0.60-0.70 como valores aceptables y 0.70 – 0.90, como satisfactorios (Nunnally & Bernstein, 1994).

4. RESULTADOS

4.1. Preguntas dicotómicas sobre formación

Se utilizó el test Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias entre las preguntas referentes a la formación inicial ("Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos") y permanente ("La formación permanente a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos" y "Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos") en función del género, tal y como se ilustra en la tabla 3. Estos resultados muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en las tres preguntas en función del género, hallándose sobre todo en la segunda pregunta un valor de $p<0.01$.

***TABLA 3**. Distribución de frecuencias en las respuestas a las preguntas dicotómicas en función del género.*

Pregunta	Género	Sí	No	p
Pregunta 1: Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado	Hombres	36 (21.3%)	134 (30.7%)	0.02*
	Mujeres	133 (78.7%)	302 (69.3%)	
	Total	169 (27.9%)	436 (72.1%)	
Pregunta 2: Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos	Hombres	150 (26.6%)	20 (46.7%)	<0.01**
	Mujeres	413 (73.4%)	22 (52.4%)	
	Total	563 (93.1%)	42 (6.9%)	
Pregunta 3: La formación permanente a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado	Hombres	129 (26.3%)	41 (35.7%)	0,04*
	Mujeres	361 (73.7%)	74 (64.3%)	
	Total	490 (81%)	115 (19%)	

* Correlación significativa para p < .05; ** Correlación significativa para p < .01

4.2. Diferencias en el CEFI-R en función del género

La tabla 4 analiza las diferencias encontradas mediante la prueba U de Mann-Whitney entre los ítems y las dimensiones del CEFI-R en función del género. Se puede comprobar que existen diferencias estadísticamente significativas en las dos primeras dimensiones del CEFI-R, 1) Concepción de la diversidad y 2) Metodología. Dentro de la dimensión 1), 3 de los 5 ítems muestran diferencias estadísticamente significativas. Dentro de la dimensión 2) hay diferencias estadísticamente significativas en 4 de los ítems, y sin diferencias en el resto.

TABLA 4. *Análisis descriptivo y diferencias por género en los ítems del CEFI-R.*

	Hombre Me (IQR)	Mujer Me (IQR)	Total Me (IQR)	p
Dimensión 1. Concepción de la diversidad	**3 (2)**	**4 (1)**	**4 (1)**	**<0,01****
1. Preferiría tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	3 (2)	4 (1)	4 (1)	<0.01**
2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo no interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros	3 (2)	4 (1)	3 (1)	<0.01**
3. Debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, aunque no tengamos la formación adecuada para ello	3 (2)	4 (1)	4 (1)	0.17
4. Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo pueden seguir el día a día del currículum	3 (1)	3 (2)	3 (2)	<0.01**
5. No me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase	3 (2)	3 (2)	4 (2)	0.06
Dimensión 2. Metodología	**3 (1.4)**	**3 (1.4)**	**3 (1.2)**	**0.03***
6. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0.16
7. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0.05*
8. Sé como adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0.01**
9. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0.03*
10. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos pueden ser incluidos con éxito en el aula ordinaria	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0.01**
Dimensión 3. Apoyos	**2.4 (0.8)**	**2.4 (1)**	**2.4 (1)**	**0.57**
11. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula	4 (1)	4 (1)	3 (1)	0.41
12. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo	3 (2)	3 (2)	4 (2)	0.29
13. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula.	2 (2)	2 (2)	3 (2)	0.54
14. Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores	3 (2)	3 (2)	2 (2)	0.45
Dimensión 4. Participación comunitaria	**3.6 (1)**	**3.8 (1)**	**3.8 (1)**	**0.13**
15. El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...)	3 (1)	4 (2)	2 (2)	0.24

16. Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (AMPA, asociaciones de vecinos, consejo escolar, ...)	4 (1)	4 (1)	3 (1)	0.59
17. La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad	4 (1)	4 (1)	3 (1)	0.49
18. Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo.	4 (1)	4 (0)	3 (1)	0.12
19. El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...)	4 (1)	4 (1)	3 (1)	0.13

** Correlación significativa para p < .05; ** Correlación significativa para p < .01
Me = valor mediano; IQR = rango intercuartílico.

5. DISCUSIÓN

La principal aportación de este estudio ha consistido informar sobre la percepción que tienen los y las maestros/as de primaria de la comunidad autónoma de Extremadura con respecto a sus necesidades de formación necesarias para poder impartir su docencia siguiendo principios y prácticas relacionadas con la atención a la diversidad y alineadas con la educación inclusiva. Hemos tratado de dilucidar si hay diferencias en función del género estadísticamente significativas, ya que, como se ha planteado anteriormente, la profesión de maestro/a está altamente feminizada. Sobre los resultados obtenidos en el estudio, destacar que se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las 3 preguntas dicotómicas sobre formación inicial y permanente. Asimismo, en el cuestionario CEFI-R también se hallan diferencias significativas en las dimensiones 1) Concepción de la diversidad y 2) Metodología del CEFI-R, y en 7 de los ítems del propio cuestionario.

Diversos estudios han comparado las percepciones o las actitudes entre los/las futuros docentes y los/las docentes en relación con aspectos que tienen que ver con la educación inclusiva, y que se alinean con nuestros hallazgos. Rodríguez Fuentes & Caurcel Cara (2020) presentan un estudio en el que investigan cuestiones relacionadas con las actitudes de 712 estudiantes universitarios, encontrando diferencias por género a favor de las mujeres, en dimensiones relacionadas con los sentimientos hacia personas diferentes, menor carencia de conocimientos y menos preocupaciones, mejores creencias y predisposición comportamental

hacia la inclusión, y mejor afrontamiento de requerimientos del aula diversa. En el estudio de Novo-Corti et al., (2015), realizado con 621 estudiantes universitarios de los grados de Ciencias de la Educación, se obtienen resultados que indican una mayor sensibilidad de las estudiantes hacia la discapacidad, ya que el valor promedio de las respuestas a todos los ítems es superior comparado con el de sus compañeros. Además, la mayoría de las diferencias por género son estadísticamente significativas, sobre todo en los apartados referentes a la intención de apoyo al alumnado con necesidades de apoyo específico.

También es este estudio se obtiene que las estudiantes consideran los centros educativos como lugares donde se transmiten de actitudes y valores por encima de sus compañeros. Esto es relevante porque perciben los centros educativos como lugares en los que fomentar actitudes favorables hacia la discapacidad y la diferencia. González-Gil et al., (2014) presentan un trabajo realizado con 110 docentes en España, Costa Rico y Puerto Rico en el que evalúan sus necesidades de formación docente. Con respecto a las diferencias entre género, encontraron que los hombres puntuaron por debajo de sus compañeras en todas las variables estudiadas (concepción de la diversidad y de la educación; política educativa; organización y funcionamiento de la escuela y del aula; liderazgo; currículum; metodología; recursos y apoyos; formación del profesorado; trabajo colaborativo; y participación de la comunidad).

Sin embargo, hay estudios que no encuentran diferencias en cuanto al género. Así, Moreno et al., (2006) evalúan las actitudes hacia la discapacidad de 498 alumnos de magisterio, psicología y psicopedagogía, y no encuentran diferencias significativas en cuanto al género. Nowicki (2006) Almeida & Alberte (2009) investigan las concepciones de 241 docentes portugueses con respecto a la inclusión de alumnado con necesidades educativa específicas en ordinaria y no encontraron diferencias significativas en la variable de género.

Este estudio presenta algunas limitaciones, en primer lugar, en cuanto a los participantes se ha utilizado una muestra de conveniencia, por lo que no se puede asegurar la representatividad de la muestra, teniendo que interpretar los datos teniendo en cuenta esta limitación y teniendo

mucha cautela en la formulación de conclusiones. Por otra parte, por el diseño del estudio no es posible establecer relaciones causa-efecto.

6. CONCLUSIONES

Analizar las percepciones de los y las maestros/as sobre sus necesidades de formación es un aspecto importante puesto que influye en sus actitudes en lo relativo a la atención a la diversidad y a la inclusión. Además, como se ha comprobado, diversos estudios sugieren que hay diferencias de género tanto en la percepción de necesidades de formación como en las actitudes frente a la discapacidad.

Así, a la vista de los datos analizados, las maestras de primaria de la comunidad de Extremadura muestran, en general, mejores puntuaciones con relación a la percepción de formación en material de atención a la diversidad e inclusión. Este aspecto influye en las prácticas y actitudes de los y las maestras ante la atención a la diversidad y la inclusión.

7. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de educación*, *327*(1), 69-82.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16.

Almeida, M. S., & Alberte, J. R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, *2*(2), 31-40.

Álvarez-Delgado, J., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M.-I., López-Ramos, V.-M., & Mendo-Lázaro, S. (2021). Improving Adolescents' Attitudes towards Persons with Disabilities: An Intervention Study in Secondary Education. *Sustainability*, *13*(8), 4545. https://doi.org/10.3390/su13084545

Anderson, T., & Kanuka, H. (2003). *E-research: Methods, strategies, and issues*. Allyn and Bacon.

Arnaiz Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., & Maldonado Martínez, R. M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *8*(1), 18-24. https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321

Begum, H. A., Perveen, R., Chakma, E., Dewan, L., Afroze, R. S., & Tangen, D. (2019). The challenges of geographical inclusive education in rural Bangladesh. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(1), 7-22.

Booth, T., & Ainscow, M. (2019). *Guía para educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*.

Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, *40*, 01-18.

Echeita Sarrionandia, G., & Serrano, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*.

Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D., & McGinley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and special education*, *32*(2), 91-104.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores Robaina, N., & Jerano, C. (2014). Evaluación de la Formación para la Inclusión en el Profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, *12*(3), 27-39.

Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *23*(1), 243-263. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153

González-Gil, Francisca, Martín-Pastor, E., Baz, B. O., & Castro, R. P. (2019a). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: The CEFI-R. *Aula Abierta*, *48*(2), 229-238.

González-Gil, Francisca, Martín-Pastor, E., Baz, B. O., & Castro, R. P. (2019b). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: The CEFI-R. *Aula Abierta*, *48*(2), 229-238.

González-Gil, Francisca, Martín-Pastor, E., & Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, *46*, 33. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.33-40

Graham, L. J. (Ed.). (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Allen & Unwin.

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, *25*, 51-59.

Ilias, V., Spyros, K., & Dimitriadou, I. (2021). The perceptions of primary education teachers about inclusive education in the Greek educational system. *European Journal of Education Studies*, *8*(2), 12-31.

Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten*.

Jenaro, C., Flores, N., & Castaño, R. (2014). Actitudes hacia la diversidad: El papel del género y de la formación. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, *9*, 50. https://doi.org/10.18002/cg.v0i9.1148

Moliner García, O. (2013). *Educación inclusiva*. Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions.

Moreno, J. F., Rodriguez, I. R., Saldaña, D., & Aguliera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, *40*(5), 1-12. https://doi.org/10.35362/rie4052493

Muccio, L. S., Kidd, J. K., White, C. S., & Burns, M. S. (2014). Head Start Instructional Professionals' Inclusion Perceptions and Practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, *34*(1), 40-48. https://doi.org/10.1177/0271121413502398

Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.-M., & Calvo-Babio, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, *31*(1), 155-171. https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631

Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *50*(5), 335-348. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed). McGraw-Hill.

Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(2), 254-272.

Pozo-Armentia, A. del, Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(10), 1064-1076. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549

Pugach, M. C., Blanton, L. P., Mickelson, A. M., & Boveda, M. (2020). Curriculum theory: The missing perspective in teacher education for inclusion. *Teacher Education and Special Education*, *43*(1), 85-103.

Rodríguez Fuentes, A., & Caurcel Cara, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *26*(1). https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196

Rojo-Ramos, J., Ferrera-Granados, C., Fernández-Guerrero, M., Manzano-Redondo, F., Garcia-Gordillo, M. Á., Polero, P., & Adsuar, J. C. (2020). A Descriptive Study on the Training and Attitude of Future Teachers towards Educational Inclusion. *Sustainability*, *12*(19), 8028. https://doi.org/10.3390/su12198028

Salkind, N. J., Escalona, R. L., & Valdés Salmerón, V. (1999). *Métodos de investigación*. Prentice-Hall.

Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.

Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(1), 47-58. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, *2*, 53-55. https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales.* https://en.unesco.org/themes/education/

UNESCO y otras agencias. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf

Verdugo Alonso, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación. Madrid, 2009, n. 349, mayo-agosto ; p. 23-43*. http://hdl.handle.net/11162/74527

FORMACIÓN PROFESIONAL E INMIGRACIÓN: UNA MIRADA INCLUSIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

JULIÁN BELL SEBASTIÁN
Universitat de València

CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ
Universitat de València

DARLLYN ISMEY MUÑOZ RODRÍGUEZ
Universitat de València

NEREA HERNAIZ AGREDA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EVOLUCIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA

En las últimas décadas, la población extranjera en España, así como la diversidad étnico-cultural, fruto de los flujos migratorios provocados por la globalización –en particular, hacia los países occidentales–, ha aumentado considerablemente[195]. Este hecho ha originado múltiples medidas de atención y de resolución en diferentes ámbitos como pueden ser: el económico; el político; el educativo; el social; el legislativo; o el sanitario; entre otros (Ceobanu y Escandell, 2010). Partiendo de la base de que el fenómeno de la migración es global, complejo y cambiante; la migración afecta tanto a las personas que migran como a las personas del lugar de acogida (Guichot-Muñoz y González-Monteagudo, 2016). España no ha permanecido al margen del fenómeno mundial del aumento de la migración. De esta manera, tal y como se ha

[195] En España, según la base de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), a fecha 1 de enero de 2020 se alcanzó la cifra de 5.423.198 extranjeros residentes, lo cual supone un 11,4% de la población total.

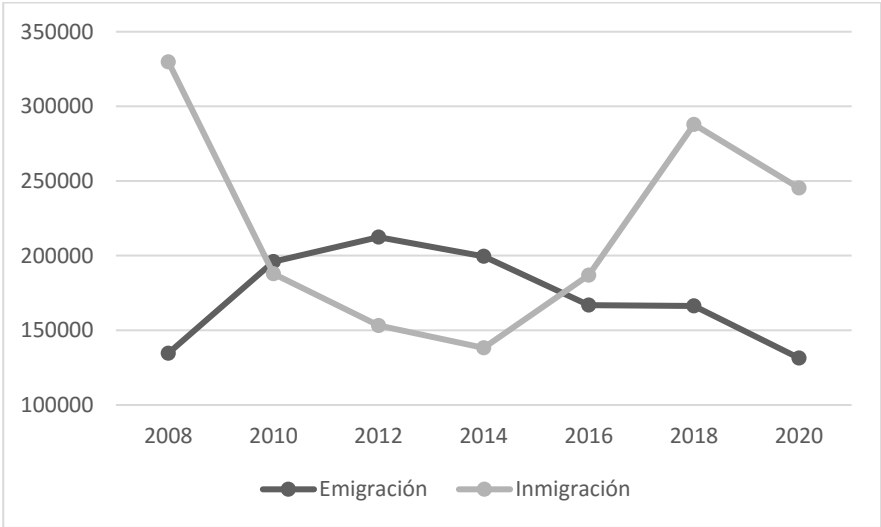
señalado, este incremento de población extranjera puede ocasionar en las sociedades receptoras una percepción de competencia asociada al bienestar material y a la identidad cultural (Moldes-Anaya et al., 2017).

La inmigración ha cambiado el mapa social, cultural y étnico de España. Y se trata de un fenómeno permanente e inacabado (Valero-Matas et al., 2014). El desarrollo económico español, especialmente a partir del año 1986 cuando el país entró en la Unión Europea, lo que significó una transformación de gran dimensión, ya que se pasó de ser un territorio de emigrantes a convertirse en un país de inmigración (Izquierdo, 1992). De este modo, con la transición democrática se inició el proceso de transformación económica y social. Será en la década de los noventa, Donde España experimentó un período de explosión inmigratorio sin precedentes entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) tal y como afirman Cebolla-Boado y González-Ferrer (2008). Sin embargo, desde 1990 hasta la actualidad, España se ha convertido en uno de los países de Europa que más inmigrantes recibe pudiéndose distinguir tres etapas determinantes en este proceso de inmigración: la primera etapa desde 1978 hasta 1985, la segunda etapa comprende desde 1986 hasta 1999 y la tercera etapa desde 2000 hasta la actualidad. Estas tres etapas son diferentes por el volumen de inmigrantes y por sus características (Nieto-Merino, 2015).

Una vez finalizada la primera transición demográfica en muchos países del mundo, las migraciones reemplazaron al crecimiento natural como principal agente de cambio demográfico (Bell et al., 2015). Durante los primeros años del siglo XXI, España fue uno de los receptores más importantes de inmigración exterior (Arango, 2015; Domingo y Cabré, 2015; Galeano, 2016; López de Lera, 2015; Recaño, 2002; Reher y Requena, 2011). La llegada de extranjeros contribuyó al crecimiento demográfico y al rejuvenecimiento de la estructura poblacional (Domingo, 2016). La crisis económica supuso un punto de inflexión, pues trajo consigo la reducción de los flujos de entrada desde el exterior y la salida de algunos foráneos asentados en nuestro país, aunque la mayor parte permanecieron en el territorio (Prieto-Rosas et al., 2018). Al mismo tiempo, la emigración de españoles hacia el extranjero

experimentó una tendencia creciente (González-Ferrer, 2013; Herrera-Ceballos, 2014; González-Enríquez y Martínez-Romera, 2017).

***GRÁFICO 1**. Evolución de la emigración e inmigración en España.*



Fuente: Adaptado de INE, 2020

En adición, cabe destacar que la transición de España como país de emigración a país de inmigración provocó consigo que el sistema educativo experimentara un importante proceso de diversificación cultural, teniendo en consideración que la inmigración constituye uno de los fenómenos sociales, culturales y económicos con mayor trascendencia en la actualidad. De este modo, la diversidad cultural y el fenómeno de la inmigración se manifiestan de manera latente en el ámbito educativo, donde el tejido de sus instituciones se encuentra representado por estudiantes extranjeros y/o descendientes de colectivos inmigrantes, de segunda o tercera generación. Esta situación da lugar a la creación de discursos y representaciones sobre dicho alumnado que, muchas veces, presenta la interculturalidad como una situación problematizada (García et al., 2008; Poveda et al., 2014), estigmatizando en ocasiones a la población inmigrante como conflictiva (Campoy, 2006) y centrando el foco de atención en los aspectos negativos de la inmigración, en vez de

hacerlo en las oportunidades positivas que la misma ofrece (Flores et al., 2017; Maza y Sánchez, 2012).

Desde esta perspectiva resulta imprescindible reconocer la importancia de la educación como proceso que posibilita el derecho a la participación y el desarrollo integral. Y en España, el aumento de la presencia de alumnado inmigrante ha convertido las instituciones en un espacio inclusivo y combativo frente a las desigualdades. Sin embargo, el sistema educativo no se ha adaptado completamente a este escenario. Prueba de ello es la brecha académica existente entre estudiantes autóctonos y estudiantes no nativos, situación contemplada en diversas producciones científicas a nivel nacional e internacional.

Por ello, será necesario adecuar el sistema educativo a la diversidad de procedencias culturales gestionando adecuadamente dicha complejidad y fomentando competencias interculturales entre el alumnado, las familias y los docentes. De este modo, es innegable plantear que el punto desde el que partimos genera nuevos desafíos a la práctica docente y a la organización y funcionamiento de los organismos para dar una respuesta educativa adaptada a las nuevas necesidades de nuestra sociedad.

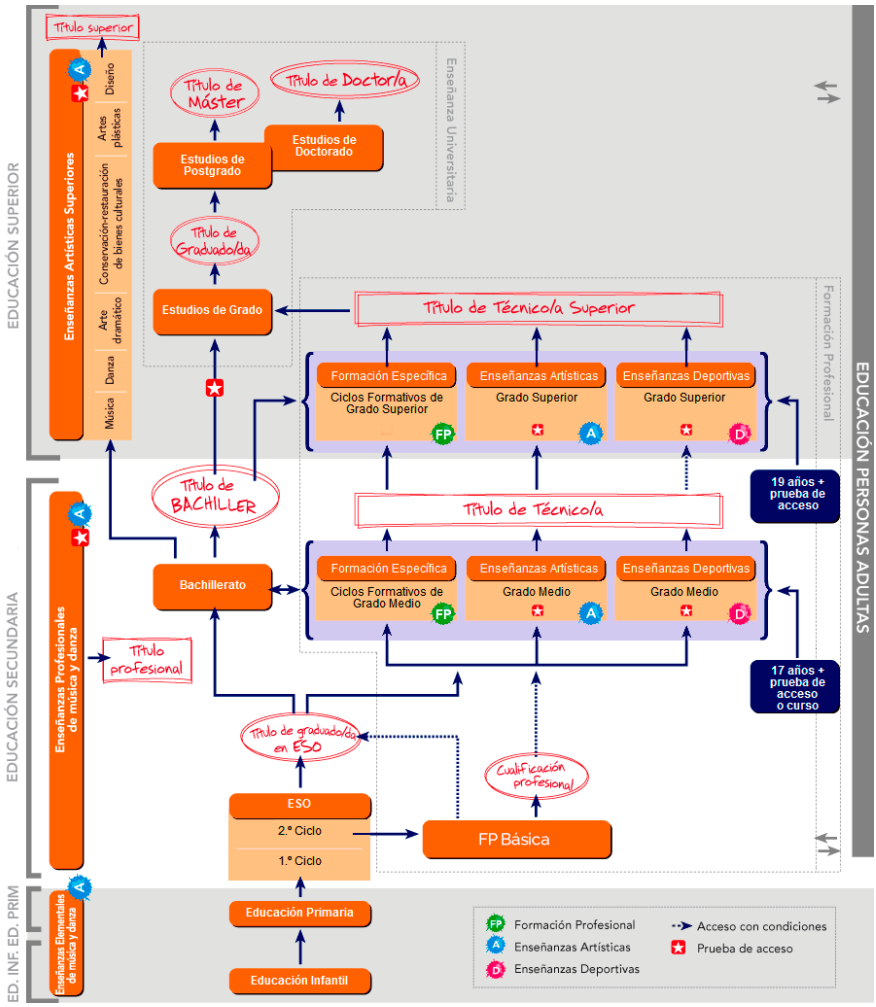
Como resultado, el interés por continuar explorando y dar respuesta a las cuestiones que hacen referencia a la diversidad cultural, la inclusión social, la inmigración y la educación, cada vez reciben un mayor protagonismo (Alegre, 2008). Así pues, el interés de la comunidad científica respecto al tema que nos ocupa ha generado un área de estudio específica y un aumento de la producción en contenido, aunque todavía existen ámbitos poco explorados, sobre todo, en el área de la Formación Profesional (FP, en adelante). Todo ello ha ido evolucionando en una era altamente globalizada, que estimula la continua movilidad y con un ciclo migratorio en continua expansión (Jensen et al., 2011; Mewes y Mau, 2013; Terrén, 2007). La realización de estudios relacionados con la diversidad cultural y los procesos migratorios tiene una importante relevancia social, ya que intentan producir conocimiento próximo a problemáticas sociales cotidianas para las comunidades educativas interculturales.

Presentadas las líneas anteriores, cabe preguntarse en qué punto se encuentra la literatura académica respecto a la relación entre inmigración, inclusión, educación y FP; qué se sabe sobre la situación del estudiantado inmigrante en nuestro país; cuál es el estado de la cuestión; qué se conoce sobre las diferencias que presentan respecto a los estudiantes autóctonos; qué medidas se han tomado o están tomando en cuanto a esta situación. Antes de nada, es conveniente destacar que los conceptos de "extranjeros" e "inmigrantes" se usarán en este trabajo para referirnos a aquellas personas que no nacieron en España. Comprendiendo según la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social, modificada por las LO 8/2000, 14/2003 y 2/2009, que "inmigrante" alude a la condición social de una persona que proviene de otro país y que "extranjero" es la condición administrativo-jurídica de una persona en un país.

1.2. FORMACIÓN PROFESIONAL

Con el propósito de facilitar la comprensión de nuestro trabajo, cabe mencionar que el sistema educativo español -regulado por la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013 que la modificase estructura en enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial. Se incluirán dentro de las primeras: Educación Infantil; Educación Primaria; Educación Secundaria Obligatoria (ESO); Bachillerato; Formación Profesional (FP); Formación de adultos y enseñanzas universitarias. Y se incluirán dentro de las segundas: Enseñanza de Idiomas, Enseñanzas Artísticas y Enseñanzas Deportivas. En la presente investigación, fijaremos la atención sobre la FP en el ámbito educativo, la cual se procederá a explicar brevemente a continuación (figura 1).

FIGURA 1. *Sistema educativo en España.*



Fuente: Educaweb.com

Adaptado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), se entiende por FP el conjunto de acciones formativas que tienen como objetivo desarrollar las competencias necesarias para trabajar en entornos profesionales y prepararse para el cambiante mercado laboral, posibilitando sus pasos por el sistema educativo reglado y no reglado y su desarrollo personal. En España, desde mediados del siglo

XX, se han producido diversos cambios y reformas parciales de la FP con el objetivo principal de mejorar la calidad. Según la LOMCE (2013), entre otros, los principales objetivos de la FP están vinculados a la capacitación de los estudiantes para trabajar en un ámbito profesional, facilitar su permanencia en el contexto formativo y posibilitar su adaptación a los cambios laborales.

Definir de manera clara y absoluta el estado actual de la FP en España es una tarea ardua y compleja. Esto se debe a que, a lo largo de su historia, ha ido variando en forma y referencias (Chisvert-Tarazona y Marhuenda-Fluixá, 2012). La FP según el RD 1147/2011, de 29 de Julio, por el que establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo tiene por finalidad según el art. 2 de la citada normativa preparar a las personas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática. Esta comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales. Desde la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y, posteriormente, con la Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, la FP está integrada en dos subsistemas: la Formación Profesional del Sistema Educativo y la Formación Profesional para el Empleo.

Para la FP del Sistema Educativo y para la FP para el Empleo, el marco de referencia es el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCFP, 2020), que les da coherencia a los dos subsistemas, pues es la fuente común donde se alimentan el diseño curricular de los títulos de FP del sistema educativo y los Certificados de Profesionalidad del sistema para el empleo. El Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales (INCUAL), organismo compuesto por especialistas del Ministerio de Trabajo y del Ministerio de Educación y FP, es el encargado de detectar, describir, definir y publicar oficialmente las cualificaciones necesarias para acreditar los perfiles profesionales de la estructura productiva.

El Subsistema de Formación Profesional del Sistema Educativo tiene la misión de permitir a los estudiantes una formación ajustada a sus necesidades, así como la formación a lo largo de la vida y la obtención de títulos oficiales para el ejercicio profesional. El Sistema de Formación Profesional para el Empleo tiene la misión de formar y capacitar a las personas para el trabajo y actualizar sus competencias y conocimientos a lo largo de su vida profesional. El Subsistema de FP del sistema educativo. Está regulado por la LOE 2/2006, de 3 de mayo, modificada por LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre y el RD 1147/2011, de 29 de julio, y tal y como cita en esta ley, actualmente, la FP constituye una prioridad de la política educativa, de la política económica de la Unión Europea y del Gobierno de España (Brunet & Moral, 2017).

El futuro de la FP depende de muchos factores y ha sido influenciado por diferentes leyes. Algunas de ellas han sido leyes específicas de FP y otras han sido leyes generales de educación. Sin embargo, de una manera u otra, todas ellas han trabajado para mejorar el reconocimiento de la EFP (Olmos-Rueda & Mas-Torelló, 2019). Además, cabe destacar que la Formación Profesional es una opción cada vez con más demanda en el mercado laboral en España. Además, el actual tejido productivo tiene serias dificultades para absorber a todos los egresados universitarios y cada vez se demandan más puesto técnicos intermedios con formación especializada. El sistema educativo actual permite que los estudiantes elijan una opción formativa cada vez más ajustada a sus necesidades y demandas del mercado laboral, permitiendo además el acceso al mundo del trabajo en mejores condiciones y capacitación. La actual Formación profesional oferta más de 150 ciclos formativos en el marco de 26 familias profesionales, con contenidos teóricos y prácticos adecuados a los diversos campos o áreas profesionales.

La Formación Profesional es una opción cada vez más demandada en el mercado laboral español. Además, cabe hacer mención a que el tejido productivo actual tiene serias dificultades para absorber a todos los titulados universitarios y cada vez se demandan más puestos técnicos intermedios con formación especializada. El sistema educativo actual permite a los estudiantes elegir una opción formativa cada vez más adaptada a sus necesidades y a las demandas del mercado laboral,

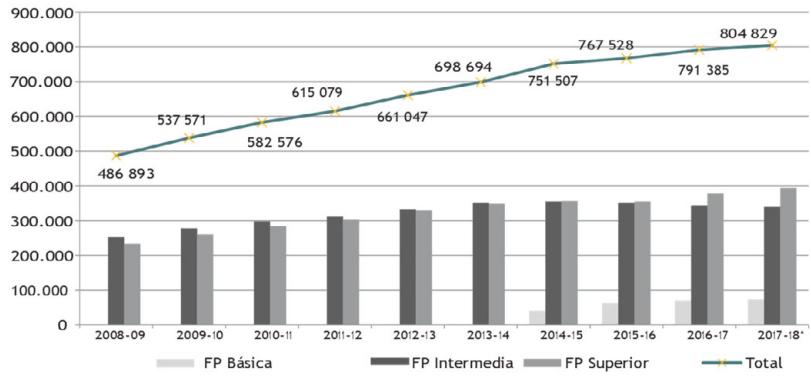
permitiendo además el acceso al mundo laboral en mejores condiciones y con una mejor formación. En España, la estructura actual de la FP reglada está formada por 26 familias profesionales (certificados LOE), con contenidos teórico-prácticos adaptados a los diferentes campos o áreas profesionales, incluyendo cada una de ellas diferentes certificados de Nivel 1, 2 y 3 (más de 150 en total), con algunas excepciones (basado en la web del Ministerio de Educación y FP del Gobierno de España, 2020).

No obstante, es conveniente mencionar que la investigación respecto a la FP es todavía escasa y puede deberse, según Echevarría-Samanes y Martínez-Clares (2021) a lo siguiente: (a) Se trata de un área de investigación relativamente joven; (b) En la mayoría de los casos, las investigaciones están circunscritas a determinados trabajos en países concretos; (c) No existe una evidente clasificación de la investigación sobre FP en la actualidad; y (d) El número de datos e información al respecto es reducido y limitador.

1.2.1. PERFIL DEL ALUMNADO EN FP

El alumnado matriculado en enseñanzas de Formación Profesional ha aumentado un 19,8% en los últimos cinco años, según la Estadística del Alumnado de Formación Profesional para el curso 2018-2019 publicada por el Ministerio de Educación (2019). En total, 837.199 estudiantes se matricularon en algún ciclo de FP en ese curso y la mayoría, el 71,7% (600.113 alumnos), en centros públicos. Por grados, 73.810 alumnos cursaron FP básica, un 2,3% más que el curso anterior. El alumnado de Grado Medio presencial fue 322.736, un 1,1% más que el año anterior, y el de Grado Superior presencial, 353.235 estudiantes, un 1,3% más. En la enseñanza a distancia, aumentó también el número de matriculados tanto en Grado Medio, con una subida del 9,9%, hasta los 27.484 alumnos, como en el Grado Superior, con un aumento del 19,4%, hasta los 59.934 alumnos. Estas cifran suponen un incremento del alumnado de cerca del 20% en los últimos 5 cursos de Formación Profesional. Según la estadística del Ministerio, destaca el aumento de los alumnos en Grado Superior (+18,6%) y el matriculado en el régimen a distancia (+66,4%).

GRÁFICO 2. *Evolución del alumnado en FP en el sistema educativo, 2008-18.*



Fuente: Adaptado del MEFP, 2018

La presencia de estudiantes de origen extranjero es otro factor de análisis relevante para conocer el perfil de los alumnos matriculados en estas enseñanzas. Así, desde el curso 2007-2008 el número de estudiantes no nacionales se ha duplicado y, según las cifras oficiales, ha pasado de 35.272 a 63.213 alumnos en 2017-2018, repartiéndose en Básica (17,4%), Grado Medio (46,2%) y Grado Superior (36,4%). En cuanto a la procedencia del alumnado que accede a la FP destaca alumnado de África (30,5%), la Unión Europea (29%) y América del Sur (25%) repartidos de manera desigual por la geografía española (MEFP, 2018). A continuación, a modo de ejemplo se presenta la evolución del alumnado extranjero en España en el área de la FP (tabla 1) durante el periodo 2009-2020. Como se puede observar, la presencia de estudiantes de origen inmigrante aumenta gradualmente en los niveles superiores de FP, a medida que, en los niveles inferiores, la progresión se mantiene reducida y limitada.

***TABLA 1**. Evolución del alumnado extranjero en España en FP.*

Enseñanzas	2009-10	2014-15	2018-19	2019-20
Ciclos Formativos FP Básica	-	7.176	10.053	11.238
Ciclos Formativos FP Grado Medio	23.078	31.554	29.211	32.784
Ciclos Formativos FP Grado Superior	16.449	17.865	25.033	29.417
Programas de Cualificación Superior	12.344	4.203	-	-
Otros Programas Formativos de FP	-	3.330	3.204	3.689

Fuente: elaboración propia adaptado del MEFP, 2020

La literatura sobre el perfil de los estudiantes de FP es escasa y de difícil acceso. Sin embargo, algunos estudios ofrecen resultados interesantes relacionados con las características sociodemográficas de los estudiantes. En cuanto al género, el abandono es más frecuente entre los varones que entre las mujeres, a pesar de que los varones reciben menos apoyo académico de sus redes sociales que las mujeres (Elffers, 2012); en cuanto a la edad, se parte de la premisa de que a mayor edad, mayor es el riesgo de abandono por falta de apoyo familiar (Elffers, 2013); y en cuanto a la condición de inmigrante, cabe destacar lo siguiente: los alumnos inmigrantes tienen mayor riesgo de abandono por su condición que los alumnos autóctonos (Aguirre, 1991; Colding, 2006; Elffers, 2012; Fanoiki, 2014).

1.2.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Para poder ofrecer respuesta a las anteriores reflexiones, se desarrollará una discusión apoyada en los posibles antecedentes teóricos sobre el tema de estudio a través de una revisión sistemática consultada en las siguientes bases de datos: Web of Science (WOS), Scopus, Dialnet, Scielo y Google Académico. Para ello, el trabajo se estructura del siguiente modo. En primer lugar, se analizó el término de inclusión desde una óptica contemporánea; en segundo lugar, este trabajo tiene como objetivo recabar evidencias sobre la aparición de cursos, programas,

herramientas y propuestas orientadas a promover y garantizar la integración y la cohesión en el aula –relativo a las políticas y legislaciones educativas–; y, en tercer lugar, conocer el estado actual en materia de inmigración dentro del área educativa y formativa de la FP. Así pues, la principal cuestión de investigación que guía y vertebra el estudio es: *¿Qué hallazgos reporta la literatura científica sobre la relación entre el estudiantado inmigrante, la inclusión y la FP?*

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Analizar la relación existente entre inmigración, inclusión, educación y FP.

2.2. Objetivos Específicos

Además del objetivo general, el presente trabajo pretende la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el término de inclusión desde una óptica contemporánea.
- Recabar evidencias sobre la aparición de recursos que promuevan la inclusión en el aula en el área de la FP.
- Conocer el estado en materia de inmigración en el área de la educación y la FP.

3. METODOLOGÍA

Tras haber realizado un breve recorrido a través de la conceptualización y estado del término de inmigración en el área de la FP, se presenta una revisión exhaustiva que tiene como máxima dar respuesta a las incógnitas de nuestra investigación. Para ello, con base en la naturaleza del trabajo y siguiendo una metodología crítica y rigurosa, se ha llevado a cabo una revisión sistemática (RS) de la literatura siguiendo las pautas metodológicas de la literatura existente (Okoli y Schabram, 2010; Rubio-Aparicio et al., 2018;); la cual provee de fundamentación y consolidación sobre las publicaciones que versan sobre nuestro objeto de

estudio y que tienen la pretensión de definir, sintetizar, identificar y distinguir los vacíos que hay en este tema en cuestión (Baker, 2016).

De esta manera, se tuvieron en consideración los estándares de calidad de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) para revisiones sistemáticas (Urrutia & Bonfill, 2010), las recomendaciones de la Colaboración Cochrane[2], y las pautas metodológicas estandarizadas propuestas para la elaboración de revisiones sistemáticas de calidad (Alexander,2020).Esta metodología salva distancias con las revisiones narrativas tradicionales al ser menos propensas al sesgo, ser más objetivas, rigurosas y detalladas en cuanto a criterios de inclusión de estudios se refiere. Además, para asegura dicha rigurosidad, se utilizó la lista de verificación propuesta por PRISMA para informar revisiones sistemáticas (Moher et al., 2009). La declaración PRISMA es una guía que tiene como finalidad mejorar la integridad del informe de revisiones sistemáticas y metaanálisis. Desde su publicación en 2009, los autores e investigadores de todo el mundo la han utilizado para planificar, preparar y publicar sus revisiones sistemáticas y metaanálisis (Hutton et al., 2016).

***TABLA 2**. Proceso metodológico en la revisión sistemática.*

Elaboración de la pregunta.
Estrategia de búsqueda.
Establecimiento de los criterios de elegibilidad.
Revisión y selección de estudios.
Extracción de datos.
Análisis y reporte de los resultados.

Fuente: elaboración propia

3.1. ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

Para garantizar la sensibilidad del proceso de revisión, la ecuación de búsqueda se formuló en base a los conceptos clave que guían el estudio, ya sea en español o en inglés: “inmigración”, “estudiantes inmigrantes”, “formación profesional” y “FP”; “immigration” And “vocational education and training”. Y como operadores booleanos “AND” y “OR”. La

búsqueda se realizó en los títulos y resúmenes de los trabajos utilizando las palabras clave mencionadas de acuerdo con el objetivo del trabajo. Para no limitar el número de resultados no se incluyó como descriptor el constructo "inclusión" ni tampoco ninguna etapa educativa en concreto como descriptor. Del mismo modo, la ecuación definitiva establecida en español ha sido: ("Inmigración" OR "Estudiantes inmigrantes" AND ("Formación Profesional" OR "FP"). Por su parte, los términos en inglés se han correspondido con: ("Immigration OR "immigrant students" AND ("Vocational education and training" OR "VET"). Por otro lado, se fijó la búsqueda en las bases de datos Web of Science (WoS), Scopus, Dialnet, Scielo y Google Académico. En WOS la búsqueda se realizó en los índices Social Sciences Citation Index (SSCI), Science Citation Index Expanded (SCIE) y Arts and humanities Citation Index (AhCI).

TABLA 3. *Búsqueda inicial.*

Fuente	Descriptor	Número de resultados
Web of Science	("Immigration OR "immigrant students" AND ("Vocational education and training" OR "VET")	2.390
	("Inmigración" OR "Estudiantes inmigrantes" AND ("Formación Profesional" OR "FP").	2.954
Scopus	("Immigration OR "immigrant students" AND ("Vocational education and training" OR "VET")	2.094
	("Inmigración" OR "Estudiantes inmigrantes" AND ("Formación Profesional" OR "FP").	889
Dialnet	("Immigration OR "immigrant students" AND ("Vocational education and training" OR "VET")	-
	("Inmigración" OR "Estudiantes inmigrantes" AND ("Formación Profesional" OR "FP").	27
Scielo	("Immigration OR "immigrant students" AND ("Vocational education and training" OR "VET")	-
	("Inmigración" OR "Estudiantes inmigrantes" AND ("Formación Profesional" OR "FP").	4
Google académico	("Immigration OR "immigrant students" AND ("Vocational education and training" OR "VET")	1.115
	("Inmigración" OR "Estudiantes inmigrantes" AND ("Formación Profesional" OR "FP").	8.130

Fuente: elaboración propia

Las primeras búsquedas en las distintas bases de datos se realizaron en febrero de 2021 donde se identificaron un total de 17.603 resultados, lo cual supone un elevado número de trabajos. Por ello, fue necesario refinar esta primera muestra aplicando unos criterios de selección descritos a continuación (Tabla 4). Además, debido a que los resultados arrojados por Scielo fueron los más escasos y no parecían aportar ningún estudio que no estuviera incluido en las otras dos bases de datos, se decidió su eliminación de la búsqueda sistemática.

3.2. PROCEDIMIENTO

El método llevado a cabo para la obtención de la muestra se dividió en tres fases a partir de la enunciación de unos criterios de inclusión y exclusión para su selección que permitieron acotar el número de publicaciones inicialmente encontradas en cada una de las bases de datos utilizadas en nuestro trabajo:

***TABLA 4**. Criterios de inclusión y exclusión.*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos de revista	Actas de congresos, libros, capítulos de libros
Publicaciones en los últimos veinte años (2001-2021)	Publicaciones duplicadas
Publicaciones en abierto (Open-Access)	Acceso restringido a la publicación
Idioma: español o inglés	Otros idiomas
Área de conocimiento: Ciencias Sociales e Investigación educativa	Otras áreas de conocimiento

Fuente: elaboración propia

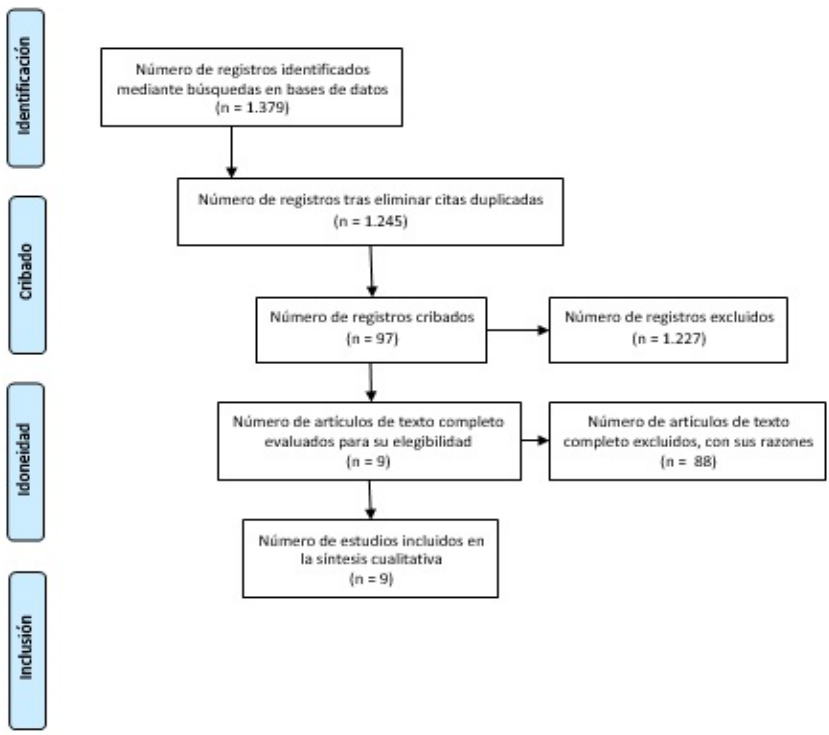
3.3. SELECCIÓN DE ESTUDIOS

Para facilitar el acceso al registro de búsqueda, así como a los documentos seleccionados para la presente investigación, se empleó la herramienta de gestión de citas bibliográficas *RefWorks* en su versión más reciente*, Refworks 2.0*. De forma paralela, también se empleó el gestor bibliográfico *Mendeley* con la máxima de garantizar un almacenamiento seguro de las fuentes de estudio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La búsqueda sistemática se realizó nuevamente en abril de 2021, que tras aplicar los criterios de elegibilidad presentados en la tabla anterior (tabla 4), se obtuvieron 1.379 documentos. De ellos, se eliminaron 134 registros duplicados y de estos, se estableció que 1.227 documentos no guardaban concordancia con el área de interés de la investigación. De los 97 trabajos cribados, se excluyeron 88, por no cumplir en su totalidad los criterios establecidos. Finalmente, el número de estudios incluidos en la síntesis cualitativa fue (n = 9). A continuación, se muestra el diagrama de flujo que recoge el proceso seguido, así como el refinamiento de los documentos que son de interés para nuestra investigación, hasta el establecimiento de la muestra definitiva de trabajos (gráfico 3).

GRÁFICO 3. *Diagrama de flujo PRISMA en cuatro niveles.*



Fuente: adaptado de Moher et al., 2009

Una síntesis de los resultados de los estudios seleccionados puede consultarse en la tabla 5. El análisis que se llevará a continuación, sin embargo, sigue el orden que hemos considerado más pertinente para facilitar la comprensión e integración de los resultados. De modo que tras presentar a modo de ejemplo las fuentes seleccionadas, se procedió a sintetizar de manera breve los datos más relevantes hallados en la literatura.

TABLA 5. *Artículos encontrados que asocian inmigración y FP.*

Autores	Año	Título
Cerdà-Navarro, A., Salvà-Mut, F., Comas-Forgas, R, & Morey-López, M.	2020	Natives and immigrants enrolled in Spanish intermediate vocational education and training: a comparative study
Bayona, J., & Domingo i Valls, A.	2018	El fracàs escolar dels descendents de la immigració a Catalunya: més que una assignatura pendent.
Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L.	2018	Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible?
Mut, F. S., Trobat, M. F. O., & Forgas, R. L. C.	2014	Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado.
Aslan, P., Ahmadi, N., Sjöberg, S., & Wikström, E.	2018	What works? Family influences on occupational aspirations among descendants of Middle Eastern immigrants on the Swedish labour market.
Bernard, A., & Bell, M.	2018	Internal migration and education: A cross-national comparison
Luna, F.	2011	Rendimiento educativo del alumnado inmigrante en las evaluaciones del sistema educativo vasco
Vallejo, C., & Dooly, M.	2013	Early School Leavers and Social Disadvantage in S pain: from books to bricks and vice-versa.
Nusche, D.	2009	What works in migrant education?: A review of evidence and policy options.

Fuente: elaboración propia

La literatura propone un amplio conjunto de aspectos a destacar en cuanto a las dificultades académicas arraigadas en la condición de inmigrante, que van desde las explicaciones basadas en la escuela en

términos de segregación escolar, hasta las características individuales, familiares y socioeconómicas (Lamonica et al., 2020). Según Hippe y Jakubowski (2018), ser inmigrante es uno de los factores determinantes más importantes asociados con el abandono escolar, especialmente cuando se asocia a un entorno socioeconómico bajo. En Europa, el porcentaje de estudiantes que abandonan la escuela durante la educación obligatoria es dos veces mayor entre los extranjeros -nacidos en el extranjero- que entre los nativos (Comisión Europea, 2014). Para reducir las desventajas de los jóvenes, los países europeos aplican diferentes medidas y programas que llevan a cabo acciones de prevención, intervención y compensación. Las políticas de prevención tienen como objetivo apoyar a los estudiantes en riesgo (Aslan et al., 2019; Bernard et al., 2018; Comisión Europea/Eurydice, 2004; Nusche, 2009).

No obstante, los sistemas educativos no se han adaptado del todo a las exigencias de este nuevo escenario, por lo que es necesario reajustarlos. Una muestra clara de esta necesidad es la brecha académica detectada entre los alumnos nativos e inmigrantes que se observa en muchos informes nacionales e internacionales, con datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), (Calero y Escardíbul 2016; MECD 2016; OCDE 2016) o de otras fuentes (Aparicio y Portes 2014; Bayona y Domingo, 2018; Luna, 2011). Esta brecha en el rendimiento académico se traduce en: (a) menores tasas de permanencia en la educación secundaria superior entre los estudiantes inmigrantes (OCDE 2016), (b) un mayor porcentaje de NEET (*Not in Education, Employment, or Training*), comúnmente conocidos en nuestro idioma como "NiNiS" entre los inmigrantes (OCDE, 2018b) y (c) mayores tasas de abandono escolar entre los estudiantes inmigrantes.

Cabe destacar que, en cuanto a las tasas de abandono escolar en la UE, por ejemplo, en 2017 el porcentaje de personas de entre 18 y 24 años que nacieron en el extranjero y abandonaron el sistema educativo de forma temprana casi duplicó la tasa de los nativos: 19,4% frente al 9,6% (Comisión Europea, 2018). Hay que decir que existen enormes discrepancias entre los distintos países, siendo la tasa especialmente baja en los Países Bajos (por debajo del 7%) y especialmente alta en España e Italia (por encima del 30%) según datos de la Comisión Europea

(2018). Así mismo, cabe señalar que, en este sentido, y entre la propia población migrante, también puede haber diferencias significativas en función del país de origen (Aparicio y Portes 2014). El abandono escolar temprano es un problema grave, que se acentúa aún más al centrarse en la población migrante.

En cuanto a los resultados más significativos sobre inmigración y FP, encontramos lo siguiente según Cerdà-Navarro et al., (2020): No hay diferencias en los temores de género entre los estudiantes inmigrantes y los autóctonos; La edad no es determinante, pero se puede predecir que cuanto mayor sea el estudiante inmigrante, mayores serán las dificultades; El estatus socioeconómico es un factor clave en la elección de los estudios de FP; Los estudiantes inmigrantes parecen tener trayectorias académicas previas más problemáticas; La elección de los cursos de FP depende de la percepción de empleabilidad de los estudiantes; Los jóvenes de origen inmigrante tienen menos apoyo social que los jóvenes locales.

5. CONCLUSIONES

Nuestra investigación sobre la FP y la inmigración en España nos ha permitido ofrecer una perspectiva sobre algunos de los temas que más preocupan a nuestra sociedad, tal y como nos invitan a reflexionar las naciones europeas. Se trata de un trabajo arduo y complejo, pero consideramos importante poner de manifiesto la realidad a la que se enfrenta el paradigma educativo que nos rodea. Por un lado, es necesario dibujar una imagen del sistema de FP en España, que pueda servir a modo de comparación con este modelo en Europa. Por otro lado, es imprescindible criticar la vulnerabilidad a la que están sometidos los alumnos de origen inmigrante, basándonos en la literatura anterior.

El propósito de este trabajo no es otro que aportar contenidos de valor a la academia, así como ampliar el número de producciones sobre inmigración, educación y FP desde una perspectiva de igualdad, equidad e inclusión. Somos conscientes de las múltiples y diferentes situaciones difíciles y delicadas en las que puede estar inmerso un individuo, por lo que presentamos este documento con el objetivo de compartir de forma

sintetizada las ideas, hipótesis, teorías y hallazgos defendidos por diversos autores en sus estudios.

Como hemos visto anteriormente, hasta hace muy poco tiempo, la FP en España ha carecido de un tratamiento sistemático, lo que ha dado lugar a multitud de formas y referencias superpuestas a lo largo de los últimos años, pero sigue siendo un reto para el contexto español y objeto de consenso entre los pocos estudios que se han realizado. De todas formas, se puede pensar que el valor social de la FP en el contexto español es todavía pobre y ha recibido poca atención por parte de la comunidad científica (López, 2012) y convirtiéndose en una alternativa formativa renovada (Rojo-Álvarez et al., 2015).

No existe una gran cantidad de literatura sobre la FP en España, y menos con relación a la migración. Es escasa la literatura en español y en inglés. Entre los segundos están los informes publicados por el Cedefop (Sancha y Gutiérrez, 2016; Servicio Público de Empleo Estatal, 2016; Cantero y Sancha 2014) pero también otros volúmenes como el de Marhuenda (2019). Entre los primeros hay uno sobre la historia de la FP (Martínez, 2002), algunos sobre su evolución política (De Asís, 2003; Luzón y Torres 2013) o los profesionales de la FP (Ferrández et al., 2000), así como un par de panorámicas sobre logros y retos (Homs, 2009; Marhuenda, 2019). La FP en España no ha recibido suficiente atención por parte de los académicos, y esto es un reflejo de la falta de interés que ha sufrido en términos de formulación de políticas.

Por parte de los académicos, y esto es sólo un reflejo de la falta de interés que sufrió en términos de formulación de políticas. No obstante, la pretensión europea será la de desvincular la FP de ser considerada como una segunda opción frente a la vía académica (Bayona y Domingo, 2018; Lorente, 2015) y se consolidará como una opción real y cada vez más importante de formación y empleo para el futuro (Cedefop, 2020).

Esta tendencia, sin embargo, ha cambiado considerablemente en los últimos 25 años. A pesar de los avances en materia de FP, siguen siendo necesarios cambios. Según las conclusiones de Riga (2015), los principales retos de la FP española son la mejora de su atractivo y

accesibilidad. La FP tiende a hacerse visible a la sociedad y a transformarse en una opción inteligente. Respecto a la literatura previa sobre el tema, cabe destacar lo siguiente: es escasa dada la particularidad del objeto de estudio; está sujeta a las políticas educativas de cada país; responde a las necesidades individuales y colectivas de los alumnos participantes; está muy condicionada por el mercado laboral.

En nuestra línea de estudio, la definición de alumnos de origen inmigrante en la FP se concibe como un sujeto con mayor vulnerabilidad que un alumno local. Por lo tanto, es deseable que las medidas y programas de inclusión de los estudiantes inmigrantes sean sólidos y tengan un efecto positivo. En resumen, se podría sugerir que los estudiantes de origen inmigrante en la FP en España presentan características vinculadas a su formación académica y compromiso con la educación que los hacen más vulnerables que los estudiantes nativos.

A pesar de la escasa literatura, el problema es de gran magnitud, ya que relacionar los conceptos de inmigración FP no es un trabajo fácil. Además, la elaboración de perfiles étnicos en la segregación escolar es una realidad en el sistema educativo español (Murillo et al, 2017) que hay que combatir (Alegre 2017), sobre todo por el claro impacto negativo que tiene el agrupamiento de los alumnos inmigrantes en sus resultados (Jensen y Rasmussen, 2011; Karsten et al., 2006; Nordin, 2006; Szulkin y Jonsson, 2007).

Por último, cabe señalar que estudios como el que se presenta, hacen avanzar la literatura sobre las necesidades de las minorías culturales y étnicas en los sistemas educativos nacionales, en particular, en el ámbito de la FP. Al mismo tiempo, esto permite poner de manifiesto las dificultades y diferencias entre estos estudiantes y los locales. Nuestra intención es seguir revisando el tema y poder profundizar en el papel de la EFP en la integración o segregación de los alumnos de origen inmigrante. El objetivo será responder a la pregunta principal de nuestra investigación, es decir, si es la principal vía postobligatoria para estos alumnos.

6. REFERENCIAS

Aguirre, J. K. (1991). Vocational education and parent participation: Strategies for reducing the dropout rate. Doctoral Dissertation, California State University

Alegre, M. À., Benito, R., y Gonzàlez, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 12(2), 26-26.

Alexander, P. A. (2020). Methodological guidance paper: The art and science of quality systematic reviews. Review of Educational Research, 90(1), 6-23

Anaya, S. M., Béjar, J. L. R., y Bautista, F. J. (2017). Diagnóstico de factores de riesgo del rechazo social a inmigrantes en un municipio del Poniente Almeriense según un modelo Logit. Revista de Paz y Conflictos, 10(2), 235-263

Aparicio, R., y Portes, A. (2014). Crecer en España: La integración de los hijos de inmigrantes. Obra Social" La Caixa"

Arango, J. (2009). Después del gran boom: la inmigración en la bisagra del cambio. Anuario CIDOB de la Inmigración

Aslan, P., Ahmadi, N., Sjöberg, S., y Wikström, E. (2018). What works? Family influences on occupational aspirations among descendants of Middle Eastern immigrants on the Swedish labour market. Nordic Journal of Social Research, 9, 134-160

Baker, J. D. (2016). The purpose, process, and methods of writing a literature review. Association of Operating Room Nurses Journal, 103(3), 265– 269

Bayona, J., y Domingo i Valls, A. (2018). El fracàs escolar dels descendents de la immigració a Catalunya: més que una assignatura pendent

Bernard, A., y Bell, M. (2018). Internal migration and education: A cross-national comparison. arXiv preprint arXiv:1812.08913

Brunet i Icart, I., y Moral Martín, D (2017). Origen, contexto, evolución y futuro de la formación profesional. Origen, contexto, evolución y futuro de la formación profesional. Repositorio institucional URV

Calero, J., y Escardíbul, J. O. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012. Estudios de economía aplicada, 34(2), 413-438

Campoy-Aranda, T. J. (2006). Técnicas cualitativas para la educación intercultural. En Pantoja-Vallejo, A. y Campoy-Aranda, T. J. (Coords.) Programas de intervención en educación intercultural. (pp.51-78). Grupo Editorial Universitario

Cantero, C., y Sancha, I. (2014). Vocational education and training in Europe – Spain. Cedefop ReferNet VET in Europe reports; 2014. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/

vetelib/2014/2014_CR_ES.pdf

Carrasco, S., Pàmies, J., y Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? Anuario CIDOB de la inmigración, 212-236.

Cebolla, H., y González-Ferrer, A. (2008). La inmigración en España (2000-2007). De la gestión de flujos a la integración de los inmigrantes. Cuadernos y Debates.

Ceobanu, A. M., y Escandell, X. (2010). Comparative analyses of public attitudes toward immigrants and immigration using multinational survey data: A review of theories and research. Annual review of sociology, 36, 309-328. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102651

Cerdà-Navarro, A., Salvà-Mut, F., Comas-Forgas, R., y Morey-López, M. (2020). Natives and immigrants enrolled in Spanish intermediate vocational education and training: a comparative study. Research in Post-Compulsory Education, 25(3), 295-317.

Colding, B. (2006). Ethnicity, gender and vocational education in Denmark. International journal of Manpower, 27(4), 342-357. 10.1108/01437720610679205

De Asís, F. (2003). La formación profesional en España. Fundación Alternativas.

de Lera, D. L., & Pérez-Caramés, A. (2015). La decisión de retornar en tiempos de crisis. Una perspectiva comparada de los migrantes ecuatorianos y rumanos en España. Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, 37, 171-194. https://doi.org/10.14422/mig.i37.y2015.008

Domingo, A. (2016). Resiliencia y estrés demográfico en la Cataluña del siglo xxi. Perspectives Demogràfiques, 2, 1-4.

Domingo, A., y Blanes, A. (2015). Inmigración y emigración en España: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Anuario CIDOB de la Inmigración, 91-122.

Elffers, L. (2012). One foot out the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. British Journal of Sociology of Education, 33(1), 41-61. https://doi.org/10.1080/01425692.2012.632866

Elffers, L. (2013). Staying on track: behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. European Journal of Psychology of Education, 28(2), 545-562. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0128-3

Fanoiki, G. (2014). Perceived social support and hidden drop-out in junior vocational high school: The role of student's ethnicity. [Doctoral dissertation, Leiden University]. Leiden University

Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navío, A., y Ruiz, C. (2000). El formador de formación profesional y ocupacional. Octaedro

Flores Aguilar, G., Prat Grau, M., y Soler Prat, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 31, 64-68

Galeano, J., y Coll, A. S. (2016). Análisis demoespacial: Inmigración internacional y cambio demográfico en el nuevo milenio. En Domingo, A. (ed.). Inmigración y diversidad en España: crisis económica y gestión municipal (pp. 13-48). Icaria

García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., y Bouachara, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. Revista de Educación, 345, 23-60

González-Enríquez, C., y Romera, J. P. M. (2017). La emigración española cualificada tras la crisis. Una comparación con la migración desde el Sur de Europa e Irlanda. Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, (43), 117-145

Gonzalez-Ferrer, A. 2013. La nueva emigración española. Lo que sabemos y lo que no. Zoom Político 2013/18. Madrid: Laboratorio de Alternativas

Guichot Muñoz, E., y González Monteagudo, J. (2015). La mediación intercultural inclusiva: Retos de un proyecto europeo colaborativo. Seminario Interculturalidad, Comunidad y Escuela/SICOE (2015). SICOE Málaga

Herrera-Ceballos, M. J. (2014). Migración cualificada de trabajadores de España al extranjero. En Arango, Joaquín; Moya, David y Alonso, Josep Oliver (eds.). Anuario de la Inmigración en España 2013. Inmigración y emigración: mitos y realidades, (pp. 90-107). CIDOB

Higgins J. P. T., Thomas J., Chandler, J., Cumpston, M., L., T., Page, M. J., y Welch, V. A. (editores). Manual Cochrane para revisiones sistemáticas de intervenciones versión 6.2 (actualizado en febrero de 2021). Cochrane, 2021. www.training.cochrane.org/handbook

Hippe, R., y Jakubowski, M. (2018). Immigrant background and expected early school leaving in Europe: evidence from PISA. Publications Office of the European Union

Homs, O. (2009). La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento. Fundació La Caixa

Hutton, B., Catalá-López, F., y Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. Medicina clínica, 147(6), 262-266

Izquierdo, A. (1992). La inmigración en España 1980-1990. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Jensen, L., Arnett, J., y McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. En S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vingnoles (Eds.), Handbook of Indetity Theory and Research (pp.285-301). Springer Science

Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J., y Van Schooten, E. (2006). Choosing segregation or integration? The extent and effects of ethnic segregation in Dutch cities. Education and Urban Society, 38(2), 228-247. https://doi.org/10.1177/0013124505282606

Lamonica, V., Ragazzi, E., y Sella, L. (2020). Including adolescent migrants in school through VET approach: evidence from a pilot action in Italy. Empirical Research in Vocational Education and Training, 12(1), 1-14. https://doi.org/10.1186/s40461-020-00092-x

López, A. T. (2012). La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 5(1), 58-74

Lorente García, R. (2015). Perspectivas del profesorado sobre la mejora y la potenciación de la Formación profesional. Revista Complutense de Educación, 26(1), 47-66

Luna, F. (2011). Rendimiento educativo del alumnado inmigrante en las evaluaciones del sistema educativo vasco. In Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante (pp. 87-108). Servicio de Publicaciones= Argitalpen Zerbitzua

Martínez, M. J. (2002). Historia de la formación profesional en España: de la ley de 1955 a los programas nacionales de formación profesional (Vol. 87). Universitat de València

Maza, G., y Sánchez, R. (2012). Deporte e inmigración: una reflexión crítica. ANDULI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales, (11), 41-54

Mewes, E., y Mau, S. (2013). Globalization, socio-economic status and welfare chauvinism: European perspectives on attitudes toward the exclusion of immigrants. International Journal of comparative sociology, 54, (3), 228-245. https://doi.org/10.1177/0020715213494395

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., y PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. PLoS medicine, 6(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Moldes-Anaya, S., Romero-Bejar, J. L., y Jimenez Bautista, F. (2017). Diagnosis of Risk Factors for Social Rejection towards inmigrants in a Municipality of West of Almeria according to a Logit Model. REVISTA DE PAZ Y CONFLICTOS, 10(2), 235-263

Murillo, F. J., C. Matínez-Garrido, y Belavi, G. (2017). School Segregation by National Origin in Spain. OBERTS. Revista de Ciencias Sociales 12 (2), 395–423. doi:10.14198/OBETS2017.12.2.04

Mut, F. S., Trobat, M. F. O., y Forgas, R. L. C. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. Magis: revista internacional de investigación en educación, 6(13), 129-142

Nieto-Merino, A. (2015). El fenómeno migratorio en España en el siglo XXI. Trabajo Fin de Grado. Universidad del País Vasco

Nordin, M. 2006. Ethnic Segregation and Educational Attainment in Sweden

Nusche, D. (2009). What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options. OECD Education Working Papers, No. 22. OECD Publishing (NJ1)

OECD. (2018). The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being. OECD Review of Migrant Education

Okoli, C., y Schabram, K. (2010). A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. Sprouts: Working Papers on Information Systems, 10(26). http://sprouts.aisnet.org/10-26

Olmos-Rueda, P., y Mas-Torelló, O. (2019). Building Up a VET System: Formal VET. In The School-Based Vocational Education and Training System in Spain (pp. 21-39). Springer, Singapore

Poveda, D., Jociles, M. I., y Franze, A. (2014). Immigrant Students and the Ecology of Externalization in a Secondary School in S pain. Anthropology & Education Quarterly, 45(2), 185-202

Prieto-Rosas, V., Recaño, J., y Quintero-Lesmes, D. C. (2018). Migration responses of immigrants in Spain during the Great Recession. Demographic Research, 38, 1885-1932

Recaño, J. (2002). La movilidad geográfica de la población extranjera en España: un fenómeno emergente. Cuadernos de Geografía, 72, 135-156

Reher, D., Requena, M., y Sanz, A. (2011). ¿España en la encrucijada? Consideraciones sobre el cambio de ciclo migratorio. Revista internacional de sociología, 69(M1), 9-44. https://doi.org/10.3989/ris.2011.iM1.385

Riga Conclusions (2015). Declaration of the Ministers in charge of vocational education and training of EU Member States, Candidate Countries, European Economic Area Countries (22 June 2015, on a new set of medium-term deliverables in the field of VET for the period 2015–2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 Bruges communiqué). http://www.izm.gov.lv/images/RigaConclusions_2015.pdf

Rojo, V. Á., Gómez, M. S. G., Flores, J. G., y Rodríguez, S. R. (2014). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía. Bordón. Revista de pedagogía, 67(3), 15-34. https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67301

Rubio-Aparicio, M., Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F., y López-López, J. A. (2018). Recomendaciones para el Reporte de Revisiones Sistemáticas y metaanálisis. Anales de psicología, 34(2), 412-420

Samanes, B. E., y Clares, P. M. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre Formación Profesional en España. Revista de Investigación Educativa, 39(1), 249-264

Sancha, I., y Gutiérrez, S. (2016). Vocational education and training in Europe – Spain. Cedefop ReferNet VET in Europe reports; 2016

Tarazona, M. J. C., y Fluixá, F. M. (2012). Transiciones tempranas al mercado laboral. Los contratos de formación y aprendizaje,¿oportunidad o trampa para los jóvenes?. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 5(2), 153-168

Terrén, E. (2007). Inmigración, diversidad cultural y globalización. En M. Alegre & Subirats, J. Educación e inmigración: nuevos retos ante una perspectiva comparada (pp. 261-274). Centro de investigaciones sociológicas.

Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. Medicina clínica, 135(11), 507-511

Valero-Matas, J. A., Coca, J. R., & Valero-Oteo, I. (2014). Análisis de la inmigración en España y la crisis económica. Papeles de población, 20(80), 9-45

Vallejo, C., y Dooly, M. (2013). Early School Leavers and Social Disadvantage in S pain: from books to bricks and vice-versa. European Journal of Education, 48(3), 390-404

Zulkin, R., y J. O. Jonsson. 2007. Ethnic Segregation and Educational Outcomes in Swedish Comprehensive Schools. Stockholm: Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies (SULCIS)

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL MODELO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO ELEMENTO CLAVE

DAVID RECIO MORENO
Universidad Nacional de Educación a Distancia

GAIZKA LEGARRA GORGOÑON
Universidad Pública de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión de todas las personas en la sociedad sigue siendo un desafío clave en la actualidad. En el ámbito educativo, este enfoque inclusivo debe estar en armonía con la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas que se desarrollan en las aulas (Ainscow, 2001; Booth, Ainscow y Kinston, 2002; Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Esto implica un fuerte compromiso político y de la comunidad educativa para avanzar hacia una educación para todas las personas (Azorín-Abellán, 2017), capaz de dar respuesta a la diversidad, atender a las necesidades específicas, ofrecer herramientas y oportunidades para el desarrollo personal, académico y futuro profesional. Para favorecer la inclusión educativa y dar una respuesta de calidad desde las aulas, la formación inicial y la actualización profesional docente en materia de atención a la diversidad se considera un pilar fundamental (Vigo y Soriano, 2014).

En este sentido, los planes formativos en los contextos actuales de formación universitaria del profesorado deben dar respuesta a los desafíos, abordar los conocimientos y las competencias para navegar alineados hacia una educación inclusiva (Núñez-Mayan, 2017; Alcaín-Martínez y Medina-García, 2017; González-López y Macías-García, 2018).

Hablar de la evolución de la Educación Especial supone conocer la manera en la que las diferentes administraciones educativas han tratado la

atención a la diversidad en sus documentos normativos. En la misma línea, hay que entender también los hitos históricos que han conducido la atención del alumnado con necesidades educativas especiales desde posicionamientos segregadores hasta un modelo de Escuela Inclusiva. Esta evolución ha estado marcada por circunstancias sociales y pedagógicas hasta aterrizar en el actual discurso de la Escuela Inclusiva.

La producción científica y las reflexiones teóricas vinculadas a la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales han ido avanzando durante los últimos años. Marchesi et al. (2002) mantienen una postura crítica frente a la escuela integradora al entender que sus planteamientos eran insuficientes al no considerar al alumnado que también precisa de una atención y respuesta educativa individualizada motivada por las diferentes dificultades en su proceso de aprendizaje.

Esta cuestión puede ser consecuencia de una mala concepción del concepto de necesidades educativas especiales, sobre todo por parte de la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, administración) que dificultan una posición más holística, abierta o global que trascienda hacia una concepción inclusiva. Este planteamiento supone una respuesta eficaz a la diversidad del alumnado, una educación de calidad para todas las personas, un proceso de transformación real para dar respuesta a los desafíos actuales (Rodríguez-Hernández, 2019).

Esta transformación, según Stainback y Stainback (1999), supone a) avanzar hacia una cultura y filosofía escolar sustentada en el principio democrático e igualitario que valora la diversidad como un elemento enriquecedor, b) aceptar en las escuelas a todo el alumnado con independencia de sus características y circunstancias, c) incluir a todas las personas implicadas en la educación en la planificación y en la toma de decisiones, d) construir redes de apoyo, e) incluir alumnado, personal y recursos generando una comunidad para dar respuesta a las necesidades que se presenten, adaptar el currículum y ofrecer apoyo al alumnado que lo necesite, f) adaptar el currículum cuando sea necesario, g) flexibilizar las estrategias y la planificación curricular.

Valorar los principios anteriores supone hablar de una escuela inclusiva que implica numerosos y cambios sustanciales. Marchesi et al. (2002)

enumera una serie de elementos para lograr una escuela inclusiva. Entre ellos, la transformación del currículum, la formación del profesorado, el liderazgo positivo y efectivo, la cultura y organización escolar, y el compromiso de la comunidad educativa por el cambio.

Recogiendo una de las ideas iniciales, el análisis de los hitos históricos para conocer la evolución y el tratamiento de la Educación Especial permite situarse en una perspectiva más adecuada del modelo de Escuela Inclusiva. Valorando este recorrido, se observa que desde que se iniciaron los primeros proyectos de innovación educativa y las primeras propuestas de integración del alumnado con discapacidad en el aula ordinaria, las administraciones educativas plasmaron en sus políticas el impulso de actuaciones, programas y experiencias, como la integración, normalización o la atención individualizada.

La transformación de un modelo del déficit a un modelo centrado en la atención a la diversidad ha sido proceso costoso pero que ha logrado avances para entender el currículo de un modo flexible, abierto y adaptable. Un currículo único para todo el alumnado pero que trata de dar respuesta a la diversidad y pluralidad. A pesar de ello, el apoyo de las administraciones educativas, la inversión y el apoyo en medios como recursos humanos, materiales y económicos sigue siendo necesario. Así como la coordinación entre las distintas administraciones, la colaboración entre el centro escolar y las familias, la atención temprana y el apoyo necesario para la inclusión profesional de todas las personas.

Todos estos planteamientos están enfocados a una mejor formación del profesorado (García-García, López-Torrijo, y Santana-Hernández, 2020; Valencia-Peris, Mínguez-Alfaro, y Martos-García, 2020; Navarro-Montaño, López-Martínez, Rodríguez-Gallego, 2021;), valorando el papel del departamento de orientación como un elemento clave para asumir un liderazgo real del modelo de Escuela Inclusiva. El conocimiento normativo es un aspecto fundamental, aunque no es el único. Esto requiere profesionales formados en metodologías y estrategias didácticas para atender de forma adecuada a la diversidad (Lozano-Martínez, Cava, Minutoli y Castillo-Reche, 2021), con una aproximación teórico-práctica clara y sobre todo con una actitud y un compromiso transformador. Este modelo precisa procesos y estrategias de

colaboración entre los docentes y con las familias para caminar hacia una educación de calidad para todas las personas.

En resumen, el elemento clave para conseguir la atención a la diversidad en el modelo de una Escuela Inclusiva es la formación inicial y continua del profesorado. ¿El profesorado es consciente de la responsabilidad que tiene sobre una atención adecuada de la diversidad? ¿Está convencido de que la diversidad es una realidad que enriquece los procesos educativos? ¿Ofrecen las instituciones universitarias una formación inicial y permanente suficiente y adecuada para afrontar los desafíos de atención a las necesidades actuales del alumnado? ¿Está comprometido con su formación permanente para atender y responder de forma adecuada a la diversidad en las aulas? ¿Se dispone de los recursos humanos y materiales suficientes y necesarios para responder y atender al alumnado con unos mínimos de calidad y equidad? ¿Qué papel juegan las administraciones educativas en la apuesta por el cambio?

3. METODOLOGÍA

Formalmente, la investigación pretende analizar las actitudes y las percepciones del profesorado, adscrito a las etapas de educación infantil y primaria en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra, sobre la formación inicial recibida desde las instituciones universitarias en materia de atención a la diversidad y su respuesta en las aulas.

Al mismo tiempo, busca determinar los elementos que condicionan la atención a la diversidad y la inclusión educativa, conocer las distintas respuestas educativas en las aulas, descubrir la respuesta curricular y organizativa de la diversidad, indagar en la formación inicial docente en relación en la materia y, por último, conocer la percepción docente hacia la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

El estudio se desarrolla desde una metodología de investigación mixta, cuantitativa y cualitativa. Se utiliza el cuestionario y el grupo de discusión como instrumentos para recoger la información con la finalidad de descubrir las percepciones y las actitudes del profesorado ante la formación inicial recibida desde los contextos universitarios en materia de atención a la diversidad e inclusión educativa, así como la respuesta en

las aulas, los elementos que condicionan negativamente sus acciones y aquellos aspectos condicionantes por la COVID-19, la respuesta curricular y organizativa, las metodologías y estrategias didácticas, los recursos y materiales didácticos que se emplean para favorecer en el proceso educativo y la percepción hacia la atención a la diversidad.

3.1. Participantes

En el estudio participan 162 maestras (78,8%) y 41 maestros (20,2%). Su edad oscila entre los 21 y los 63 años (M = 29,68; DT = 8,558). El mayor número de participantes se sitúan en el rango de edad comprendido entre los 21 y los 30 años (69%). El perfil docente en relación a su titulación académica es heterogéneo. Predominan los perfiles de maestro/a especialista en educación infantil (N = 38; 18,7%), maestro/a especialista en educación primaria (N = 37; 18,2%) y maestro/a especialista en educación primaria con mención en lengua extranjera (N = 23; 11,3%). En cuanto a las etapas en las que imparten docencia, un 26,6% imparte docencia en la etapa de educación infantil, un 64,5% lo hace en educación primaria y un 8,9% en ambas etapas. En relación a las áreas o asignaturas en las que imparten docencia, el perfil también es diverso. Los perfiles que destacan son a) maestros/as de educación primaria de las áreas de ciencias de la naturaleza, ciencias sociales y primera lengua extranjera (N = 20; 9,9%), b) maestros/as de educación infantil en las áreas de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguaje: comunicación y representación (N = 45; 22,2%), c) maestros/as de educación primaria en las áreas de matemáticas, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, lengua castellana y literatura y primera lengua extranjera (N = 15; 7,4%), d) maestros/as de educación primaria en las áreas de matemáticas, ciencias sociales y lengua castellana y literatura (N = 14; 6,9%). Los años de experiencia docente del profesorado participante se sitúa entre un año de experiencia hasta los 41 años (M = 5,23; DT = 7,253). 113 docentes poseen una experiencia de 1 y 2 años (55,7%). Por último, todo el profesorado ejerce su actividad docente en centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra.

3.2. Instrumentos para recoger la información

En primer lugar, se utiliza un cuestionario que busca analizar las actitudes y las percepciones de los maestros y las maestras, que desarrollan su actividad profesional en las etapas de educación infantil y primaria en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra, sobre la formación inicial recibida desde los contextos universitarios en materia de atención a la diversidad y su respuesta en las aulas.

El instrumento está formado por 44 ítems (Tabla 1) con un formato de respuesta tipo Likert con cinco niveles (de 1-Totalmente en desacuerdo a 5-Totalmente de acuerdo, como valores interválicos en los dos extremos). Los seis primeros ítems se presentan para obtener información para establecer los diferentes perfiles de las personas que participan en el estudio (sexo, edad, titulación académica, etapas y áreas en las que se imparte docencia y los años de experiencia como maestro o maestra). El resto de enunciados se organizan en torno a cinco bloques: a) Atención a la diversidad y elementos condicionantes (ítems 7 a 16); b) Respuesta a la atención a la diversidad en el aula (ítems 17 a 23); c) Respuesta curricular y organizativa a la diversidad (ítems 24 a 31); d) Formación inicial docente para atender a la diversidad (ítems 32 a 41); e) Percepción docente hacia la atención a la diversidad (ítems 42 a 44).

El cuestionario utilizado en el estudio es una adaptación del elaborado y validado por Colmenero-Ruiz y Pegalajar-Palomino (2015). Este instrumento tiene el objeto de analizar las actitudes y las percepciones sobre atención a la diversidad del alumnado que cursa el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria. Se estudia la validad de contenido, de constructo y fiabilidad, considerándose un cuestionario válido, con altos índices de fiabilidad, para evaluar las percepciones de los futuros docentes en la etapa de secundaria sobre la diversidad.

TABLA 1. *Enunciados de los ítems que conforman el cuestionario (7 a 44)*

Nº Ítem	Enunciado
7	Es un deber del centro educativo atender a todo el alumnado
8	La atención a la diversidad debe ocupa un papel importante en mi práctica docente
9	La atención a la diversidad en el aula enriquece a todo el alumnado
10	La actitud de la familia influye en la calidad de la educación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
11	El Departamento de Orientación tiene una labor fundamental en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado
12	La atención del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo es responsabilidad de todo el profesorado
13	La atención a la diversidad puede llevarse a cabo en todas y cada una de las áreas del currículum de Infantil y Primaria
14	Como docente, mi preocupación es que el alumnado logre su inclusión en el aula
15	Lo más eficaz para atender a la diversidad del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo es combinar la intervención entre el aula ordinaria y el aula de apoyo
16	Trabajar de manera colaborativa entre todos los profesionales del centro educativo mejora la atención a la diversidad
17	Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de formación inicial sobre atención a la diversidad
18	Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de recursos (humanos y materiales) suficientes y apropiados
19	Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de una adecuada ratio maestro/a-alumnado
20	Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de motivación e interés profesional docente
21	Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de coordinación entre el profesorado
22	Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de experiencia previa con alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
23	Mi formación inicial recibida es adecuada respecto a la organización del espacio para la atención a la diversidad
24	Mi formación inicial recibida es adecuada respecto a la organización del tiempo para la atención a la diversidad
25	Mi formación inicial recibida es adecuada respecto al agrupamiento del alumnado para la atención a la diversidad
26	Mi formación inicial recibida es adecuada respecto a las estrategias metodológicas para la atención a la diversidad
27	Mi formación inicial recibida es adecuada respecto a medidas y programas de atención a la diversidad
28	Mi formación inicial recibida es adecuada respecto a las adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad

29	Mi formación inicial recibida es adecuada respecto al diseño y práctica de actividades y tareas
30	Mi formación inicial recibida es adecuada respecto a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje para la atención a la diversidad
31	Tras mi formación inicial recibida, he adquirido conocimientos suficientes sobre atención a la diversidad y educación inclusiva
32	Tras mi formación inicial recibida, poseo un conocimiento adecuado sobre: Aspectos básicos del campo de la Educación Especial
33	Tras mi formación inicial recibida, poseo un conocimiento adecuado sobre: Características del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
34	Tras mi formación inicial recibida, poseo un conocimiento adecuado sobre: Normativa sobre atención a la diversidad
35	Tras mi formación inicial recibida, poseo un conocimiento adecuado sobre: Recursos y servicios prestados desde el sistema educativo
36	Tras mi formación inicial recibida, poseo un conocimiento adecuado sobre: Identificación de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
37	Tras mi formación inicial recibida, tengo una mayor sensibilización hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva
38	Tras mi formación inicial recibida, tengo más interés hacia una mayor formación en el ámbito de atención a la diversidad y educación inclusiva
39	Se le debería prestar una mayor importancia a la atención a la diversidad en las titulaciones académicas
40	Tras el enfoque práctico recibido en mi formación inicial, mejora mis conocimientos sobre atención a la diversidad
41	Tras mi formación inicial recibida, puedo afrontar el reto de la atención a la diversidad en mi aula
42	Conseguir una atención a la diversidad en Educación Infantil y Primaria resulta algo utópico
43	El alumnado con necesidades educativas especiales está mejor atendido en centros de Educación Especial
44	Intervenir con alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo es un trabajo extra para el profesorado

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, se llevan a cabo diferentes grupos de discusión para complementar la información obtenida en la respuesta a los cuestionarios. El objetivo de los mismos es profundizar en una serie de aspectos a través de un conjunto de preguntas que conducen la dinámica generada. Se pretende indagar sobre los aspectos que dificultan la respuesta a la diversidad y la inclusión educativa, las metodologías y estrategias didácticas empleadas en la práctica docente, los materiales didácticos y

recursos educativos utilizados y, por último, el escenario provocado por la COVID-19 y la influencia sobre la atención a la diversidad.

3.3. Procedimiento y análisis de los datos

El cuestionario utilizado en el estudio presenta un formato digital mediante *Google Forms* y se comparte a través de un enlace directo al mismo. Esta herramienta de administración de formularios permite la recepción permanente de las respuestas de los maestros y las maestras. Los datos se procesan considerando la media y la mediana como medidas de tendencia central, proporcionando un número que resume la distribución media de los valores. El máximo, mínimo y la desviación típica se toman como medidas de dispersión respecto a la medida de tendencia central. Además, se calcula la frecuencia y el porcentaje de las respuestas a cada pregunta. El análisis estadístico descriptivo de los resultados del cuestionario se realiza con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versión 25).

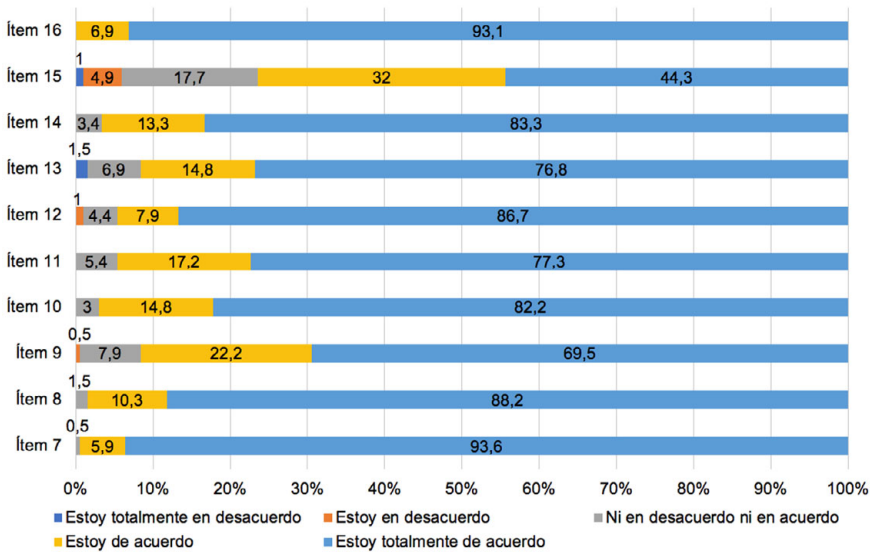
El contenido de los grupos de discusión se procesa mediante el programa *Atlas.ti* (versión 9), permitiendo establecer un conjunto de aspectos recogidos en distintas categorías. Se llevan a cabo cuatro grupos de discusión donde participan un total de 3 maestros y 3 maestras en cada uno de ellos. La duración de cada sesión es de 40 minutos aproximadamente y se desarrollan a distancia a través de la aplicación ZOOM. Las sesiones se graban para ser transcritas posteriormente. Cada grupo de discusión se estructura en preguntas guía para indagar sobre los aspectos que dificultan la atención a la diversidad y la inclusión educativa, las metodologías y estrategias didácticas, los materiales y recursos didácticos y el escenario provocado por la COVID-19 y su impacto en la respuesta a la atención a la diversidad en las aulas. El sistema de codificación es descriptivo, inductivo y abierto. Se clasifican en diferentes categorías los aspectos que se repiten en los discursos y que se relacionan con las categorías establecidas inicialmente.

4. RESULTADOS

4.1. Atención a la diversidad y elementos condicionantes

En relación a los elementos que condicionan la atención a la diversidad (Gráfico 1), se observa que la mayoría de los participantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo en considerar la atención a la diversidad y su respuesta en las aulas como un pilar fundamental en la práctica docente. Los maestros y maestras muestran en todos los ítems, salvo uno, un acuerdo para lograr la inclusión del alumnado en el aula. Respecto al ítem 15 que se centra en combinar la intervención en el aula ordinaria y el aula de apoyo para la mayor eficacia de la atención a la diversidad, este porcentaje, pese a seguir siendo considerablemente elevado (76,3%), muestra alguna discrepancia entre el profesorado.

***GRÁFICO 1**. Datos obtenidos en los ítems 7 a 16 del cuestionario (bloque 1)*



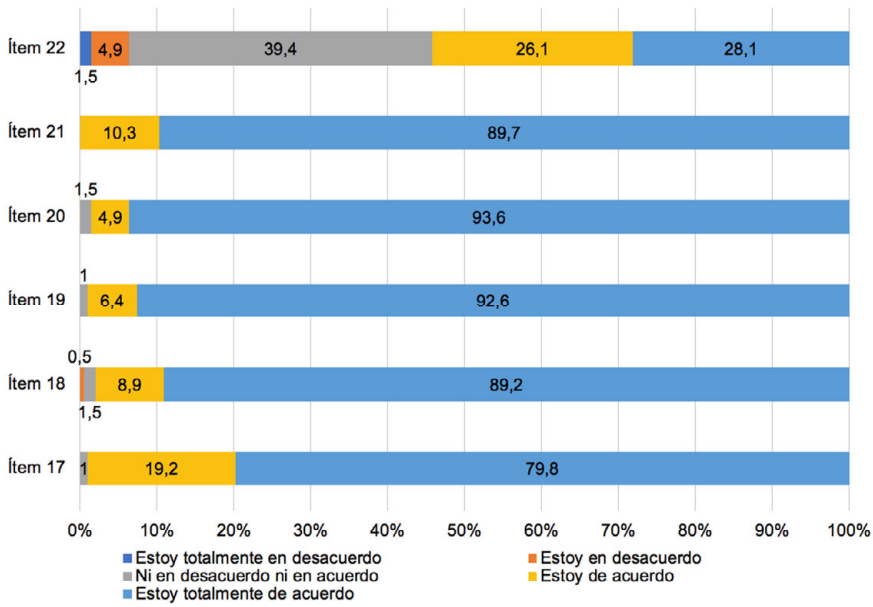
Fuente: elaboración propia

4.2. Respuesta a la atención a la diversidad en el aula

En cuanto a la respuesta en el aula para atender a la diversidad (Gráfico 2), se observa que la mayoría de los participantes están de acuerdo o

totalmente de acuerdo en la importancia de disponer de recursos suficientes, una adecuada ratio y un profesorado motivado y coordinado para afrontar esta tarea. El profesorado tiene una opinión más diversa en el ítem 23 "Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de experiencia previa con alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo", donde casi el 40% de ellos no están de acuerdo ni en desacuerdo, no consideran la necesidad de tener experiencia previa con alumnado con NEAE para una respuesta de calidad. El ítem 21 muestra un acuerdo del 100% del profesorado, eligiendo de acuerdo o totalmente de acuerdo, respecto a la necesidad de coordinación entre ellos para un proceso de atención a la diversidad de calidad.

***GRÁFICO 2**. Datos obtenidos en los ítems 17 a 23 del cuestionario (bloque 2)*



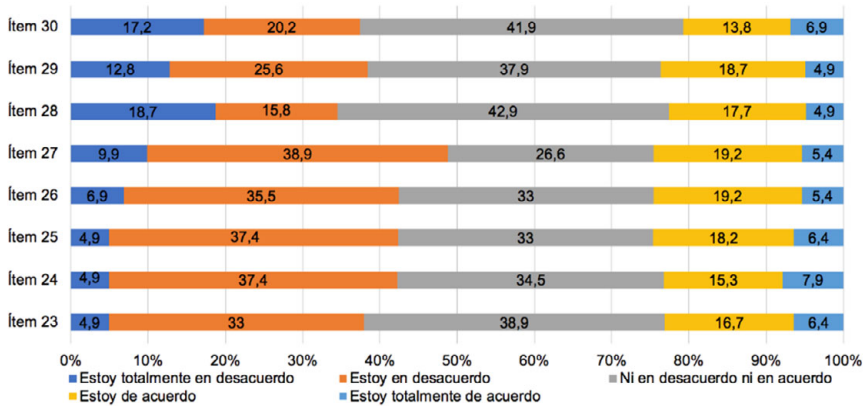
Fuente: elaboración propia

4.3. Respuesta curricular y organizativa a la diversidad

El siguiente bloque hace referencia a la respuesta curricular y organizativa para la atención a la diversidad (Gráfico 3). En general, se puede observar respuestas muy heterogéneas entre el profesorado. El profesorado se encuentra en desacuerdo a la hora de valorar si poseen una

buena formación inicial en los distintos ámbitos para la atención a la diversidad. El ítem 28, que nos habla de la formación inicial recibida respecto a medidas y programas de atención a la diversidad, alcanza casi el 50% de respuestas de totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. Con estos resultados se puede observar que la formación inicial respecto a organización de espacios y tiempos, agrupamiento de alumnado, estrategias metodológicas, adaptaciones curriculares, diseño y practica de actividades y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, todo ello para atender a la diversidad, es escasa y se consideran aspectos con un claro recorrido de mejora.

***GRÁFICO 3**. Datos obtenidos en los ítems 24 a 31 del cuestionario (bloque 3)*



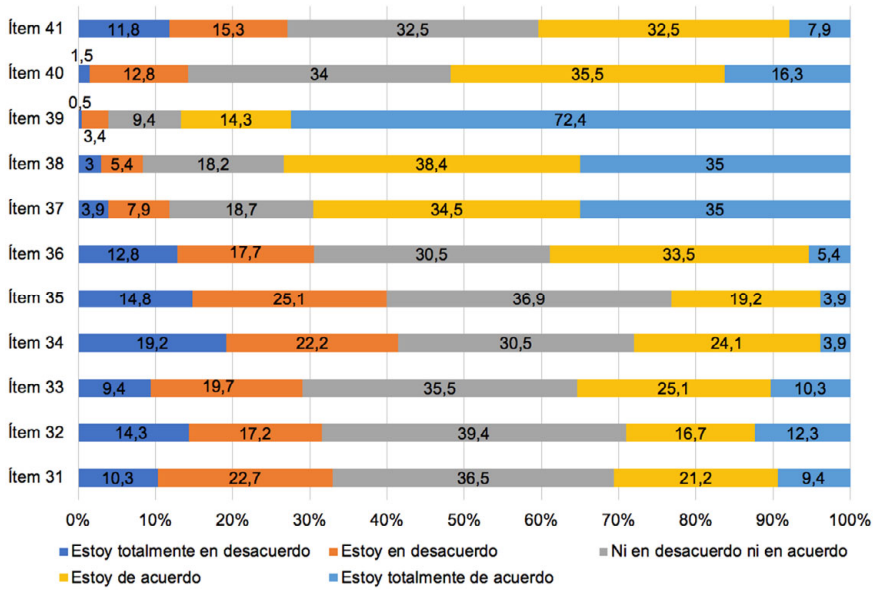
Fuente: elaboración propia

4.4. Formación inicial docente para atender a la diversidad

El bloque sobre la formación inicial docente para la atención a la diversidad es el que más discrepancias muestra en sus respuestas (Gráfico 4). Un valor muy significativo es el que nos ofrece el ítem 39, donde el 86,7% de los maestros y maestras de educación infantil y primaria creen necesario que se debe otorgar una mayor importancia a la atención a la diversidad en las titulaciones académicas. De los ítems 31 al 36, donde se habla de poseer los conocimientos adecuados tras la formación inicial en los distintos aspectos básicos sobre la atención a la diversidad, uno de cada tres profesores se muestra indiferente al respecto, no mostrando ni acuerdo ni desacuerdo. Los ítems 37 y 38 dejan claro que el

profesorado tiene mayor sensibilización e interés hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva, mostrándose de acuerdo o totalmente de acuerdo en un 70% de las respuestas. Por último, el ítem 41 "tras mi formación inicial recibida, puedo afrontar el reto de la atención a la diversidad en mi aula" nos muestra que 1 de cada 3 docentes considera que podría afrontar ese reto, con un 32,5% de acuerdo.

***GRÁFICO 4**. Datos obtenidos en los ítems 32 a 41 del cuestionario (bloque 4)*



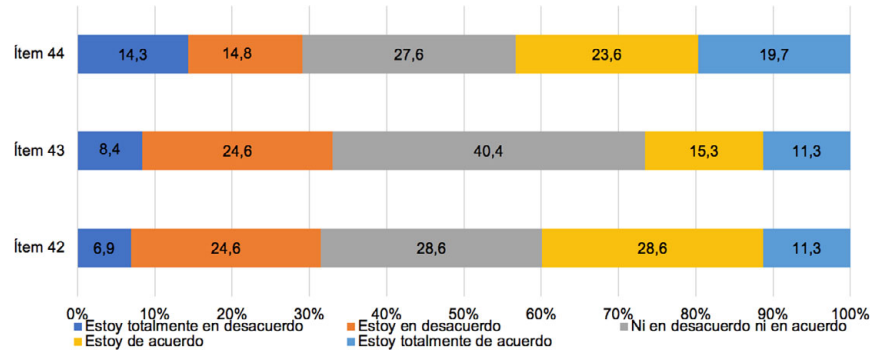
Fuente: elaboración propia

4.5. Percepción docente hacia la atención a la diversidad

Por último, en relación a la percepción docente para la atención a la diversidad (Gráfico 5), el profesorado muestra una heterogeneidad de respuestas. El 40% de los docentes está de acuerdo al considerar la atención a la diversidad como algo utópico tal y como se presenta en el ítem 42. Un 40,4% se mantiene en una posición neutral, ni en desacuerdo ni en acuerdo, al opinar si el alumnado con necesidades educativas especiales está mejor atendido en los centros de Educación Especial como se observa en el ítem 43. Por último, es significativa la respuesta al ítem 43, ya que casi la mitad del profesorado está de acuerdo o totalmente

de acuerdo en cuanto a considerar que atender a un alumno con necesidades educativas especiales es un trabajo extra para el profesorado.

***GRÁFICO 5**. Datos obtenidos en los ítems 42 a 44 del cuestionario (bloque 5)*

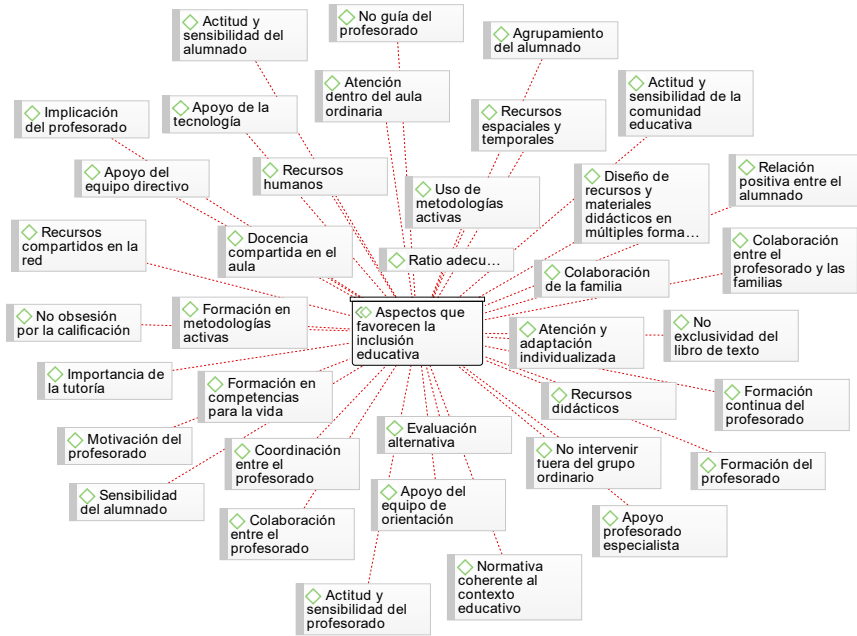


Fuente: elaboración propia

4.6. Aspectos que favorecen la inclusión educativa

Al abordar los aspectos que favorecer la inclusión educativa, existe una amplia variedad de respuestas (Figura 1). Entre ellas, el profesorado coincide en la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado, así como la motivación y la implicación del mismo. Otra idea que se repite hace referencia a la necesidad de una ratio adecuada, en la utilización de la tecnología y de las herramientas digitales en la práctica docente y en la importancia de la coordinación y la colaboración entre el profesorado. La inversión tanto en recursos humanos como en recursos materiales se considera un elemento necesario que favorece los enfoques inclusivos. Por último, el profesorado coincide en que la sensibilidad hacia la diversidad es un aspecto esencial.

FIGURA 1. *Aspectos que favorecen la inclusión educativa*

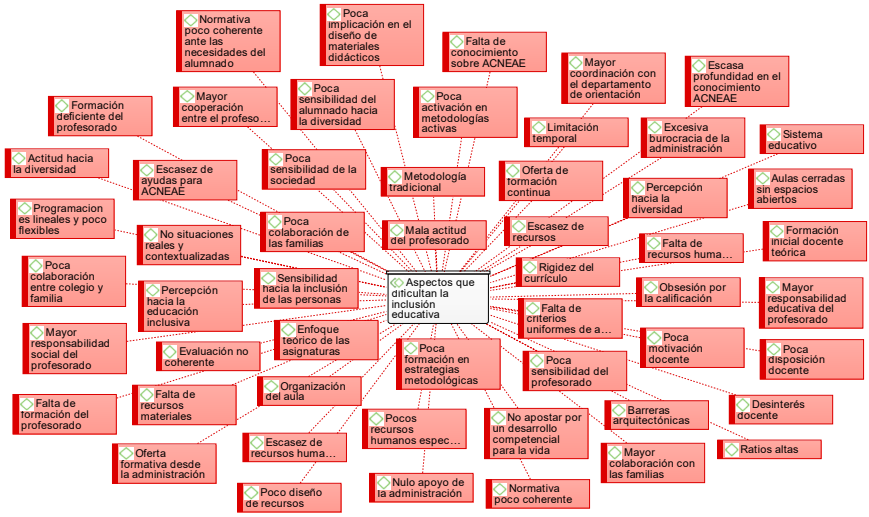


Fuente: elaboración propia

4.7. Aspectos que dificultan la inclusión educativa

En relación con los aspectos que dificultan la inclusión educativa, se pueden observar respuestas que van en la misma dirección que el apartado anterior, pero con una connotación negativa (Figura 2). Enfatizan la poca motivación y el desinterés de muchos docentes, y sobre todo la falta de una formación sólida del profesorado generalista en la materia. Aparecen ideas relacionadas con la falta de recursos materiales y humanos, rigidez del currículo y la obsesión por la calificación. Los enfoques metodológicos centrados únicamente en la transmisión de contenidos y el poco interés en el diseño de recursos y materiales didácticos son otros elementos que no favorecen la atención a la diversidad de calidad. Por último, las ratios elevadas y el escaso apoyo de la administración son factores que dificultan el proceso de inclusión educativa.

FIGURA 2. *Aspectos que dificultan la inclusión educativa*

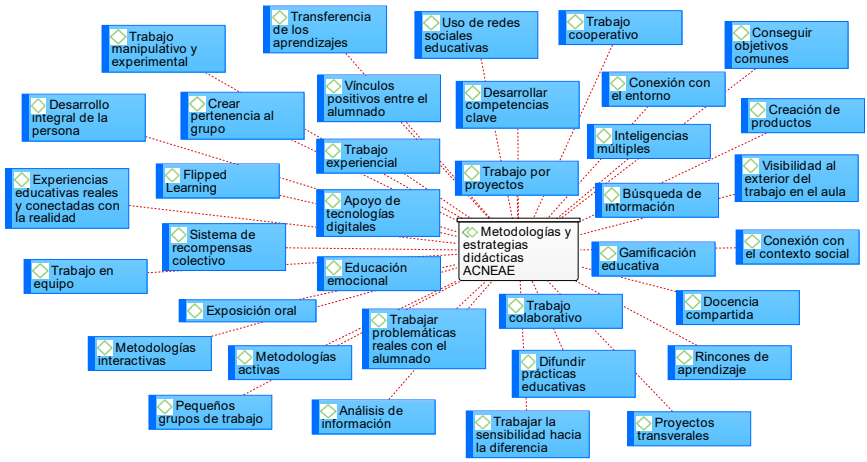


Fuente: elaboración propia

4.8. METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En cuanto a las metodologías y estrategias didácticas para atender y dar respuesta a la diversidad en las aulas (Figura 3), la mayoría del profesorado coincide en valorar los enfoques metodológicos activos, colaborativos y participativos como aquellos que favorecen la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes entre el alumnado, y al mismo tiempo favorecen los agrupamientos flexibles en las dinámicas del aula para trabajar los contenidos específicos. Así, estas metodologías favorecen atender las necesidades del alumnado con mayor garantía. El trabajo por proyectos, problemas y retos son algunos métodos citados. El trabajo en pequeños grupos y la importancia de la experimentación y manipulación en las actividades planteadas también son aspectos comentados. Por último, se hace mención a la educación en valores y emociones para trabajar la sensibilidad ante la diferencia y crear vínculos positivos entre el alumnado y el profesorado.

FIGURA 3. *Metodologías y estrategias didácticas*

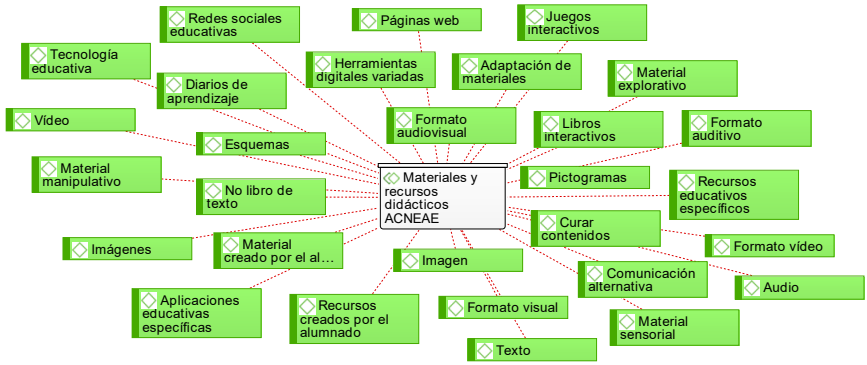


Fuente: elaboración propia

4.9. Materiales y recursos didácticos

En cuanto a los materiales y recursos didácticos que el profesorado utilizaría en su práctica docente y para atender a la diversidad (Figura 4), se da importancia al uso de herramientas digitales que apoyen las actividades en el aula. Del mismo modo, se observa como positivo el empleo de recursos audiovisuales y en distintos formatos (audio, texto, imagen, vídeo), los juegos interactivos, para trabajar los contenidos curriculares. Por último, el uso de pictogramas, esquemas e imágenes son formatos interesantes para presentar y complementar los contenidos específicos y facilitar así la adquisición del conocimiento.

FIGURA 4. *Materiales y recursos didácticos*

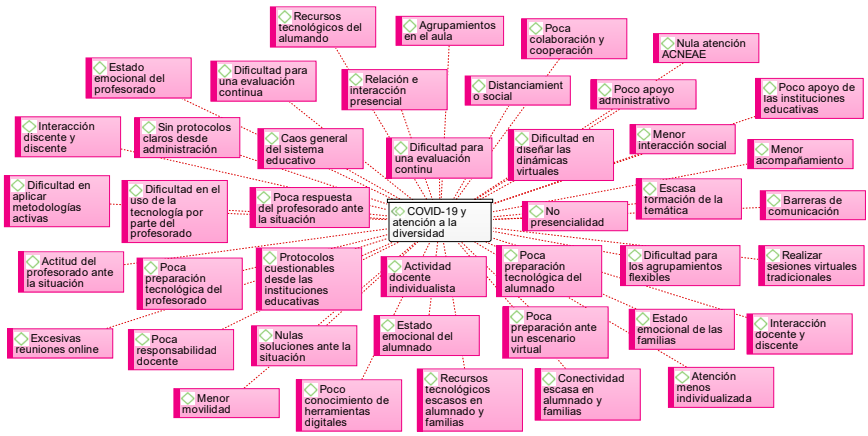


Fuente: elaboración propia

4.10. COVID-19 y atención a la diversidad

Por último, abordando el impacto de la COVID-19 en la atención y respuesta de la diversidad en las aulas, y entre el alumnado y el profesorado, se observan respuestas muy diversas (Figura 5). La primera idea que se recoge es la poca preparación ante este nuevo escenario, en concreto, en la falta de recursos y conocimiento en el uso de herramientas digitales para llevar a cabo la práctica docente a distancia. Esto supone un menor acompañamiento del alumnado, dificultad a la hora de diseñar los procesos de evaluación y una atención menos individualizada. Además, todo ello afecta al estado emocional del profesorado, del alumnado y de sus familias. Algunos docentes aseguran que esta situación ha provocado una nula atención al alumnado y tratar de salvar el curso escolar.

FIGURA 5. *COVID-19 y atención a la diversidad*



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación muestran que, a pesar de que el profesorado considera que atender a la diversidad es un aspecto fundamental en la práctica educativa, existen elementos que condicionan y dificultan una adecuada atención a la diversidad y respuesta desde las aulas. Además, perciben una necesidad de mejorar la formación inicial de los profesionales del ámbito educativo en materia de inclusión educativa y sobre todo el compromiso en continuar con una formación complementaria en la temática. También resultan cuestiones vinculadas con la necesidad formativa en metodologías activas y estrategias didácticas, la accesibilidad, el uso y la elaboración de materiales y recursos didácticos, elementos que en su conjunto apuesten por una educación inclusiva y potencien propuestas didácticas inclusivas.

Por todo ello, apostar firmemente por la Escuela Inclusiva es una responsabilidad y supone un compromiso de toda la comunidad educativa (administración, familias, profesorado, alumnado). Afrontar este reto es importante para seguir entendiendo la educación como un derecho fundamental y para caminar hacia una escuela para todas las personas.

Los centros escolares tienen la obligación de atender a todo el alumnado, es decir, deben ser capaces de dar respuesta a la diversidad y a la pluralidad, de atender a las demandas y a las necesidades específicas, y sobre todo ofrecer herramientas y oportunidades para el desarrollo personal, social, académico y futuro profesional del alumnado. Las diferentes respuestas desde las aulas deben contar con el compromiso político y de las administraciones, construyendo así una cultura y una sociedad inclusiva. Al mismo tiempo, alcanzar respuestas de calidad implica el compromiso del profesorado, y de las instituciones universitarias, por su formación inicial y actualización profesional docente en materia de inclusión educativa y atención a la diversidad.

Los centros educativos deben atender la diversidad y la pluralidad de todo el alumnado. Esta realidad es un elemento clave en la práctica docente, debiéndola entender como un aspecto enriquecedor en las dinámicas del aula y para todas las personas que están implicadas (alumnado, profesorado, familias, es decir, para la comunidad educativa). El apoyo por parte de las familias y la colaboración del profesorado con estas, así como mantener una actitud positiva e implicación, es un elemento que favorece los procesos para atender a la diversidad. En este sentido, los departamentos de orientación cumplen una tarea primordial en el diagnóstico y la intervención con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Adquirir un liderazgo positivo precisa de la responsabilidad y el compromiso del profesorado que interviene con su alumnado en todas y cada una de las etapas educativas.

Conseguir una atención a la diversidad adecuada y de calidad en las aulas obliga a dar importancia a la formación inicial del profesorado, tanto generalista como especialista, y sobre todo a la actualización y desarrollo profesional docente que permite adaptarse a los cambios, a las demandas y a las necesidades del alumnado en la actualidad. Las instituciones universitarias deben responder, o seguir haciéndolo, ofreciendo una formación de calidad en materia de inclusión educativa y atención a la diversidad en sus planes de estudios. Complementariamente, la respuesta a la diversidad requiere de una inversión suficiente y apropiada tanto en recursos humanos como materiales. La importancia de mantener unas ratios adecuadas, la motivación e interés del

profesorado ante su realidad del aula y la coordinación entre el profesorado son algunos de los elementos que condicionan esta respuesta.

Un proceso formativo adecuado para atender a la diversidad en el aula necesita abordar la conceptualización de las necesidades específicas de apoyo educativo, la responsabilidad, sensibilidad, motivación e implicación hacia la diversidad, la normativa vigente sobre atención a la diversidad, los recursos y servicios disponibles en el entorno, la organización del centro, de los espacios y de los tiempos, los agrupamientos, las metodologías y las estrategias didácticas, el conocimiento de los enfoques y de las prácticas inclusivas, al diseño y desarrollo de las distintas actividades y tareas, y a la elaboración y el uso de recursos y materiales didácticos que apoyen la adquisición de los contenidos curriculares en cada una de las áreas o asignaturas.

En resumen, es necesario seguir afrontando el desafío de responder a la diversidad en las aulas y de caminar hacia un modelo de Escuela Inclusiva. Durante los últimos años, multitud de centros educativos han apostado por proyectos de innovación educativa en materia de inclusión y han desarrollado un sinfín de prácticas educativas inclusivas. Estos escenarios crean una cultura inclusiva con el apoyo de la comunidad educativa. Dar respuestas es una responsabilidad de todas las personas.

Entender la educación como un derecho de todas las personas y la inclusión en la sociedad requiere de políticas y actuaciones orientadas a conseguir una educación inclusiva de calidad y equitativa. Para ello, es necesario hacer hincapié en la dotación de recursos humanos y materiales, en la formación continua tanto del profesorado que interviene con el alumnado como del alumnado que convive en el centro escolar. Conocer la realidad y analizarla de forma crítica supone avanzar hacia una educación basada en la equidad, en la participación y en el respeto. El profesorado tiene un papel fundamental como agente de cambio y transformación para desarrollar prácticas inclusivas desde los centros escolares, pero también lo asume el alumnado y las familias.

Una de las limitaciones fundamentales del estudio está en conseguir una muestra consistente que favorezca a generalizar los resultados obtenidos. En este caso, participan un total de 203 maestros y maestras que

desarrollan su actividad profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra y en las etapas de educación infantil y primaria. Sería interesante ampliar el estudio, dirigiéndolo al profesorado de otras etapas educativas (por ejemplo, secundaria, bachillerato, formación profesional, universidad) y de otras comunidades autónomas para obtener información más enriquecida sobre las percepciones y las actitudes del profesorado hacia su formación inicial y continua, y su implicación en el diseño y desarrollo de prácticas educativas inclusivas.

7. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, D. (2006). *Improving school, Developing Inclusion.* London: Routledge.

Alcaín-Martínez, E. y Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11*(1), 4-19. https://doi.org/10.19083/ridu.11.530

Azorín-Abellán, C. M. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción, 33*(88), 2013-228. Recuperado de https://bit.ly/3x5gDyw

Booth, T., Ainscow, M., y Kinston, D. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and Participation in Schools.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). http://www.csie.org.uk

Colmenero-Ruiz, M. J. y Pegalajar-Palomino, M. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación, 29,* 165-189. https://doi.org/10.15581/004.29.165-189

García-García, F. J., López-Torrijo, M., y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 24*(2), 270-293. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085

González-López, I. y Macías-García, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos, 33*, 118-122. https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.55056

Lozano-Martínez, J., Cava, A., Minutoli, G., y Castillo-Reche, I. S. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas?: Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(2). https://doi.org/10.6018/reifop.468941

Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (comp.) (2002). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo.* Madrid: Alianza.

Navarro-Montaño, M., López-Martínez, A., y Rodríguez-Gallego, M. (2021). Research on Quality Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. *Revista Electrónica Educare, 25*(1), 1-18. https://doi.org/10.15359/ree.25-1.10

Núñez Mayán, M. T. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 10*(1), 13-30. Recuperado de http://bit.ly/2QrbUXI

Rodríguez Hernández, H. J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones, 49*(3), 211-225. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410

Stainback, S. y Stainback, W. (l999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.

Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., y Martos-García, D. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos, 37*, 597-604. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180

Vigo, B. y Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado: experiencias de investigación. *Revista de Educación Inclusiva, 7*(1), 30-45. Recuperado de https://bit.ly/3Af65z9

PERCEPCIÓN SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO EN LOS CAMPAMENTOS DE REFUGIADOS SAHARAUIS

VANESSA IZQUIERDO-ÁLVAREZ
Universidad de Salamanca

ANA MARÍA PINTO-LLORENTE
Universidad de Salamanca

SARA SANTOS-ÁLVAREZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Según el informe de tendencias globales del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), sesenta y cinco millones de personas han visto desplazado su lugar de residencia habitual por distintos motivos, entre los que se encuentra el conflicto armado (ACNUR, 2016). Los campamentos de refugiados prolongados en el tiempo surgen como consecuencia de los conflictos que no se resuelven (Almenara y Ascanio, 2018). Los conflictos armados generan migraciones forzadas para grupos de personas que quedarán afectadas en el tiempo y marcarán a las generaciones futuras (Ager, 2014; Hajdukowski-Ahmed, 2009; Sigona, 2014). Estos grupos poblacionales construyen su realidad tomando como base el trauma que les ha generado el desplazamiento (Coraza, 2014).

Los campamentos para refugiados se conciben como espacios geopolíticos basados en la ayuda humanitaria a nivel internacional (Feldman, 2015), como una especie de templos de carácter humanitario (Agier, 2002). Para Bauman (2002) los campamentos de refugiados son espacios "concebidos y planeados como un agujero en el tiempo y en el espacio, una suspensión temporal de la adscripción territorial y de la secuencia temporal" (p. 114).

En el año 2016, se decretó la situación de crisis de migración al comenzar a establecerse pautas a nivel internacional con la finalidad de unificar las acciones que se llevaban a cabo en relación a la situación de las personas refugiadas y migrantes. Además se constituyó el desarrollo de un Foro Mundial cada 4 años sobre Migraciones por los departamentos de los gobiernos implicados y dentro de las medidas adoptadas destaca el área de apoyo a la educación. Por otra parte, en septiembre de ese mismo año, se adoptó, por parte de los estados miembros de las Naciones Unidas, la Declaración de Nueva York para los Refugiados y Migrantes, estableciéndose compromisos orientados hacia una relación más sostenible que respondieran a sus necesidades (ACNUR, 2018). Sin embargo, no será hasta el 2018 cuando se apruebe el Pacto Mundial para Refugiados en la Asamblea General de las Naciones Unidas y el Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular.

Son muchos los casos que se han prolongado en el tiempo y que han sido objeto de estudio, entre ellos se encuentra el campamento de refugiados saharauis en Argelia (Almenara y Ascanio, 2018). El asentamiento de esta población tiene su origen en el conflicto del Sáhara Occidental, considerada antigua colonia y provincia española que fue declarado territorio no autónomo en la resolución 1542 (XV) de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 1960). El vínculo establecido entre la población española y saharaui durante el periodo colonial, se caracterizó por entablar relaciones ambivalentes. La vida cotidiana en la colonia se definía por las interacciones entre los trabajadores que realizaban los trabajos menos lucrativos, los inmigrantes españoles de las Islas Canarias y los miembros de la población indígena (Domínguez-Mujica et ál., 2017). Aunque tardía, la colonización del Sáhara tuvo una gran incidencia en el territorio y desde el gobierno de España se hizo especial hincapié en la importancia de la educación. Se podría decir entonces, tal y como expresan Andreu-Mediero y Kroudo (2020), que no hubo un trato discriminatorio en las escuelas del Sáhara Español, puesto que españoles y saharauis compartían espacio en las aulas, estudiando lo mismo y respetando en todo momento las diferentes creencias religiosas de ambos grupos poblacionales.

Los saharauis se instalaron en la Hamada, una zona del desierto del Sáhara al sur-oeste de Argelia, comenzando con su vida de nuevo en 1975. Con el paso del tiempo, han ido construyendo un nuevo estado, la República Árabe Saharaui Democrática (RASD). Cuentan con un sistema educativo, sanitario y político, además de una organización administrativa compuesta por numerosos ministerios y sistemas de seguridad propios. Este asentamiento se organiza en cinco campamentos o wilayas (Auserd, Bojador, Dajla, El Aaiún y Smara), que cuenta con una capital político-administrativa (Rabuni), en la que se sitúan las instituciones y autoridades de la RASD (García et al., 2018) y las cuales, se pueden entender como provincias que se organizan, desde un punto de vista administrativo en 29 dairas o ayuntamientos y en 116 barrios.

Según Campos y Díaz (2016) esta población vive en condiciones climáticas extremas, lo que supone contar con unas condiciones difíciles para el desarrollo de la vida aunque a través de los años han conseguido contar con infraestructuras sólidas para desarrollarse. Los saharauis viven principalmente en jaimas en las que el agua corriente y la electricidad no existe, por lo que su supervivencia depende de forma fundamental de la ayuda humanitaria que reciben (Campos y Díaz, 2016). El estudio realizado por Calero et ál. (2016) concluye que las necesidades recientes de la población saharaui se orientan a la demanda de estructuras que permitan la autogestión.

El acceso a la educación por parte de la población refugiada, según un estudio de carácter mundial realizado por ACNUR (2011), es un recurso limitado, en el que se observa un acceso desigual y notable, sobre todo para las niñas. Sin embargo, la educación en los campamentos saharauis se ha transformado notablemente gracias a los esfuerzos realizados por la RASD en materia educativa, pasando de una tasa de analfabetismo del 73% hasta la escolarización total de la población en edades comprendidas entre los 3 y los 16 años (Colado, 2010, Calero-García et ál., 2014).

Por su parte, Campos y Díaz (2016) destacan que la población saharaui se conforma de forma mayoritaria por mujeres, lo que les confiere de responsabilidad capital para el desarrollo de la sociedad. En este sentido, se convierten en protagonistas activas y se encargan de cubrir, en

gran parte, la sanidad y la educación en la comunidad. Además, las acciones que se llevan a cabo se dirigen a su participación en los órganos de decisión para mejorar la estructura social de la población refugiada (Calero et ál., 2016).

La educación en los campamentos saharauis cuenta con una fuerte presencia del español. En 1964 el sistema educativo español alcanzó su máxima expansión, pues tenía incidencia en todos los miembros de la población. A través de la aculturación, a través del idioma, con la imposición de los contenidos durante el franquismo se consiguió una labrada identidad cultural que se asentó en la población saharaui, que aún después del abandono vivido por parte del estado español durante la marcha verde en 1975, hizo que se haya conservado el español como segunda lengua oficial, después del árabe. Por lo tanto, la presencia del español entre el pueblo saharaui es una cuestión de identidad nacional.

Para entender la enseñanza de español actualmente en la educación obligatoria de los campamentos de refugiados saharauis, se debe tener en cuenta que el sistema educativo de la población saharaui entre 1939 y 1975 buscaba promover la permanencia de España en el Sáhara Español a través de la enseñanza-aprendizaje de la historia, con la implementación del sistema educativo que se estaba desarrollando en la península y los archipiélagos, haciendo especial hincapié en la generación del pensamiento social y la identidad cultural de la población saharaui. A pesar de ser colonia española desde 1885, no fue hasta 54 años después cuando se colonizó el territorio africano, coincidiendo con el momento histórico en el que se instaba desde Naciones Unidas a llevar a cabo los procesos de descolonización, España decidió continuar con sus procesos de alfabetización y aculturación de la población nativa (Negrín, 1993).

Como señalan Andreu-Mediero y Kroudo (2020)

> "La política educativa en la colonia fue muy importante para el gobierno español desde los primeros momentos. En este sentido, no se discriminó a saharauis y europeos, que siempre compartieron aulas, de forma que se pudo transmitir la cultura, el idioma y los valores occidentales del mundo hispánico, según la concepción cultural y social del Franquismo (p. 177)".

Según Romero (2011), el español se sitúa como una "lengua de cooperación" en los campamentos. El pueblo saharaui, con la condición de refugio, mantiene un vínculo cultural y lingüístico muy estrecho con España, esto se debe principalmente al contacto permanente producido por la comunicación con personas de España y por los programas que se llevan a cabo de cooperación y el Programa Vacaciones en Paz (Gómez, 2010). Este último programa permite la acogida de niños de edades comprendidas entre los diez y los once años, que durante los meses de verano disfrutan con familias españolas. El ministerio de educación perteneciente a la RASD, cuenta con varios organismos que dependen jurídicamente de él, como son El Centro de Discapacitados Mártir Hamada, Escuela "12 de Octubre", Escuela "Olof Palme", Escuela de mujeres "27 de Febrero" y Escuela-Internado del Centro de Formación Pedagógica "9 de junio".

La educación básica en los campamentos de Tinduf es posible gracias a distintos tipos de centros, tarbías (Centros de Educación Infantil), madrazas (Centro de Educación Primaria) y Centros de Educación Secundaria Obligatoria (ver Tabla 1).

***TABLA 1**. Centros educativos saharauis y su equivalencia en España*

Centro Saharaui	Edades	Cursos	Equivalencia	Ubicación	Cantidad
Tarbías	De 0 a 6 años	Variable	Educación Infantil	1 por Daira	29
Madrazas	De 6 a 11	1º-5º	Educación Primaria	1 por Daira	29
Secundarias	De 12 a 16	7º-10º	Educación Secundaria Obligatoria	1 o 2 por Wilaya	7

Fuente: elaboración propia

Desde el punto de vista educativo, tradicionalmente, una de las dificultades centrales de los maestros y maestras de los campamentos

saharauis es la barrera del idioma (Andreu-Mediero y Kroudo, 2020). Las mujeres saharauis de edades comprendidas entre los 22 y los 45 años se formaban en su mayoría en la Escuela del 27 de febrero (Moreno, 2011).

Posteriormente, las mujeres interesadas en ser futuras maestras de árabe y español se forman en el Centro de Formación Pedagógica "9 de Junio". En este sentido, el gobierno de la RASD atiende a cuestiones metodológicas, curriculares y organizativas en distintas reuniones que se realizan a lo largo del año (Jiménez, 2015). Desde un punto de vista académico, las alumnas que se forman en el Centro de Formación Pedagógica "9 de Junio", han superado los niveles formativos básicos del sistema educativo saharaui. En este sentido, hasta el curso 2015-2016 la enseñanza de español en las madrazas iniciaba en el segundo curso y continuaba hasta el final de la educación secundaria. Sin embargo, la falta de maestras de español unido a un cambio en la programación escolar y el aumento en la edad (de 6-7 a 10-11 actualmente) para participar en el Programa Vacaciones en Paz, ha supuesto que se posponga un curso el inicio del estudio de su segundo idioma oficial. Por lo tanto, es en el tercer curso de la madraza cuando se comienza a estudiar español. Además, no todos los estudiantes pueden disfrutar de la inmersión lingüística y cultural que supone vivir la experiencia del Programa Vacaciones en Paz.

Se aprecian diferencias notables en los niveles de español de las maestras entre quienes se han formado únicamente en el sistema de la RASD y quienes se han formado en Cuba, España o Argel, convirtiéndose en un elemento condicionante y limitante. Existen algunas experiencias en la literatura que presentan casos de formación del profesorado de español en los campamentos de refugiados (Candela, 2006; Nikleva y Jiménez, 2018). En ellas, se analiza la situación actual en las clases de primaria, secundaria y niveles superiores dentro del Centro de Formación Pedagógica '9 de Junio' donde se forman las futuras maestras saharauis, en las que se destacan los retos que suponen las diferencias en los niveles de idioma.

Un estudio realizado por Jiménez (2015) pone de manifiesto algunas de las necesidades existentes en las wilayas en materia educativa, por

ejemplo, los centros no cuentan con un aula concreta para enseñar español, con un valor del 85,5%. Por otro lado, el 72,1% no cuentan con diccionarios de español, el 95,5% no dispone de recursos TIC y el 86,2% no tiene materiales didácticos como libros en español. Además, un 44% no cuentan con espacios como biblioteca. En este sentido, Awah y Moya (2009) destacan como los medios y las infraestructuras se convierten en dos importantes factores que afectan negativamente a la calidad de las enseñanzas que reciben los alumnos de los campamentos.

2. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este trabajo se ha utilizado la etnografía, entendida como una modalidad de investigación cualitativa centrada en la cultura y en intentar comprender al humano internamente (Sandoval, 1996). En este sentido, Sandoval (1996) sostiene que el trabajo etnográfico se centra en dos conceptos fundamentalmente, entendiendo que el estudio de los condicionantes humanos debe realizarse en el mismo contexto del individuo, y que además para ello, es necesario que el investigador se inserte en el contexto y de forma concreta en las experiencias de las personas. De acuerdo a los principales objetivos de nuestra investigación, se ha desarrollado un estudio descriptivo con enfoque cualitativo (Coleman y Unrau, 2005; Creswell, 2012; Hernández et ál., 2010), en el que se ha seguido el proceso de la teoría fundamentada a la hora de llevar a cabo la categorización de las diferentes dimensiones, un proceso que se distingue por ser creativo y dinámico (Glaser y Strauss, 2009). En él destacan dos estrategias fundamentales. Por un lado, el muestreo teórico que hace referencia a la recogida de los datos, así como al análisis de los mismos y su categorización que es llevada a cabo por los investigadores implicados en la investigación hasta que se produce la saturación teórica y no se encuentran datos adicionales que permitan ampliar, avanzar o modificar la teoría que se ha desarrollado (Glaser y Strauss, 2009). Por otro lado, señalamos el método de comparación constante cuya finalidad es generar teoría a raíz del análisis comparativo constante que se produce con los datos recogidos. De esta

forma los investigadores codifican y reflexionan desde el inicio sobre el tipo de datos recolectados (Trinidad et ál., 2006).

2.1. Objetivo

El objetivo de la presente investigación es conocer la percepción de los participantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en situación de post-conflicto y refugio. De esta forma, lo que se pretende es comprender sus puntos de vista sobre la formación en la situación de refugio.

2.2. Participantes

El tamaño muestral en un estudio cualitativo no es relevante desde el punto de vista de la perspectiva probabilística (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) puesto que el objetivo que se persigue es conseguir la profundidad necesaria para comprender el fenómeno que se estudia y cumplir con los objetivos que se plantean en la investigación. Se trata de buscar las opiniones de los diversos individuos que representan la opinión de su grupo de referencia y con ello conseguir comprender, analizar e interpretar diferentes perspectivas. En este sentido, y como señala Neuman (2006), el tamaño de la muestra en investigación cualitativa no se establece a priori, sino que queda determinada al alcanzar la saturación del discurso.

La muestra del estudio está conformada por 2 estudiantes de Magisterio Especialidad de Español del segundo curso, 7 docentes de Madrazas, Secundarias y del Centro de Formación Pedagógica, 5 Inspectoras de Educación y 2 representantes políticos, en concreto, el Ministro de Educación y el Ministro de Juventud y Deporte.

2.3. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido la entrevista, ya que algunos autores consideran que es la mejor herramienta para conocer la realidad objeto de estudio (Flick, 2015; Spradley, 1979). Díaz-Bravo et ál. (2013), sostienen que la entrevista es “una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de

conversar" (p.163), entendida como una herramienta extraordinaria para recoger datos. En este caso, se ha utilizado la entrevista no estructurada que permite realizar la investigación de forma adaptativa e informal según lo que el individuo y el contexto permiten. Según Rodríguez y Pino (2019), no existe una entrevista perfecta, sino que estas dependen de los sujetos y del tema que se esté estudiando, de forma que la validez radica en el entrevistador.

2.4. Trabajo de campo y análisis de datos

La entrevista se ha basado en un único encuentro con los participantes (Flick, 2015), en el que se han generado intercambios sobre un tema común (Kvale, 2011). Siguiendo a Alonso (1995) y Vargas (2012), la entrevista se ha planificado de forma abierta para favorecer que los entrevistados pudiesen expresar sus experiencias de una manera libre. La recogida de datos se realizó durante el mes de octubre y diciembre de 2017. Se han realizado entrevistas a 2 estudiantes de magisterio especialidad de español del segundo curso, 7 docentes de Madrazas, Secundarias y del Centro de Formación Pedagógica, 5 inspectoras de educación y 2 representantes políticos, en concreto, el Ministro de Educación y el Ministro de Juventud y Deporte.

Al comienzo de cada una de las entrevistas, las investigadoras que participaron en la realización de las mismas, indicaron a los participantes en el estudio los objetivos de la investigación que se llevaba a cabo y pidieron su consentimiento para poder grabarles. El objetivo de estas grabaciones fue facilitar la posterior transcripción de las entrevistas y conseguir con ello aumentar la fidelidad de las mismas.

Para proceder con el análisis de los datos se siguió el esquema que proponen Miles y Huberman (1994) en el que se distinguen tres tareas básicas como son la reducción de datos; la disposición y transformación de datos; y la obtención de resultados y verificación de conclusiones. De esta manera, se presenta un diseño que es convergente y recursivo en el análisis de los datos recogidos finaliza al alcanzar la saturación del discurso. Para proceder con la categorización y codificación del discurso se ha utilizado el software NVivo12, consiguiendo, mediante el

uso de este software de análisis, aumentar la calidad, la coherencia y el rigor del estudio desarrollado (Flick, 2004).

3. RESULTADOS

A continuación recogemos los principales resultados obtenidos en las diferentes dimensiones o categorías que surgen a raíz del análisis de contenido de las entrevistas realizadas, incluyendo extractos y citas de las mismas para ilustrar los resultados presentados.

En concreto, abordaremos los resultados de las categorías que se refieren a *formación, recursos, infraestructuras e instalaciones y condiciones laborales.*

En referencia a la categoría sobre *formación*, en este caso del español como segunda lengua, los resultados que se obtienen ponen de manifiesto las enormes dificultades que existen en torno a ella y la falta de formación que tienen algunos de los docentes que imparten las clases de español tanto a nivel pedagógico como de dominio del idioma que es la materia que imparten. En este sentido, se remarca la complejidad que existe en el desarrollo de las clases específicas de formación de la especialidad de español, derivado de la carencia educativa de los discentes en referencia a los niveles de español en su formación previa y de la formación pedagógica recibida. Una diferencia formativa que viene condicionada también, en la mayoría de las ocasiones, por la existencia o no de vocación, o por la falta de elección para ser docente, ya que, aunque algunos es cierto que estudian para ser maestros, otros se ven en la obligación o necesidad de ejercer esta labor sin haber tenido la formación pedagógica para ello. Por otro lado, destaca que otra de las condiciones que marcan su formación es el lugar en el que se han formado, señalando que algunos se han formado en la RASD y otros en países extranjeros como Cuba, España o Argel, así como la importancia de haber participado en el Programa Vacaciones en Paz cuando eran pequeños y en formaciones del Instituto Cervantes al inicio de su desempeño como docentes, ya que en la mayoría de casos su formación inicial, cursada en el extranjero, no estaba orientada a la enseñanza. Además hacen hincapié en que a raíz de la crisis económica en 2008,

vieron como las ayudas de formación procedentes, fundamentalmente de España, sufrían una reducción que se tradujo en personal docente con menos formación lo que contribuyó a perpetuar la necesidad de mejorar la calidad educativa en los campamentos. Del discurso también se desprende la necesidad de la formación continua que permita a los profesores actualizarse y mejorar en su profesión.

> "Es importante que el maestro conozca el español y que además sepa como impartir las clases, la formación pedagógica, así como la psicológica, para saber como tratar a los estudiantes, son fundamentales para esta profesión". (Participante: Estudiante de Magisterio Especialidad de Español)".
>
> "Algunos estudiantes que se están formando para ser maestros de español tienen un nivel muy bajo y esto hace que en el Centro de Formación Pedagógica los docentes se tengan que detener en cuestiones gramaticales básicas en detrimento de la formación pedagógica que debe ser la base de estos cursos". (Participante: Docente del Centro de Formación Pedagógica)".
>
> ''No es lo mismo estudiar para ser profesor o maestro que estudiar otra cosa y tener la obligación o sentirse obligado a dar clase". (Participante: Docente de la madraza)".
>
> "Al estudiar para ser profesor o maestro adquieres mucha experiencia, diferentes formas de impartir las clases, diversas alternativas para aumentar la motivación de los estudiantes y que estén interesados en tus clases". (Participante: Estudiante de Magisterio Especialidad de Español)".
>
> "Considero que la formación que han recibido la mayoría de los maestros es muy débil o de corto tiempo y no tuvieron tiempo suficiente para adquirir contenidos o prácticas esenciales para el desarrollo de su labor futura. Esto se aprecia en las planificaciones que se realizan, encontrándose que esta suele ser la misma en las diferentes clases que imparten sin tener en cuenta cuestiones como por ejemplo los estudiantes, los materiales, los diferentes niveles de idioma, etc". (Participante: Docente de la madraza)".
>
> "Me gradué en Química industrial pero después de venir de Cuba, como no había trabajo, tuve que ingresar en la enseñanza de español, realizando cursos en el 9 junio y 12 de octubre, siempre con el apoyo de profesores españoles, además de haber realizado el DELE con nivel de

B1 del Instituto Cervantes durante el año 2011". (Participante: Profesor de Secundaria)".

"En el Centro antes iba un grupo de profesores españoles que exigían un nivel altísimo al haber terminado la secundaria y el bachillerato. Últimamente hemos tenido problemas por la escasez de maestros en los campamentos y tuvimos que cambiar el nivel". (Participante: Docente del Centro de Formación Pedagógica)".

"En el Centro de Formación Pedagógica, nosotros tendríamos que impartir asignaturas pedagógicas, de psicología y metodología para formar maestros. Pero nos vemos obligados a dar otras asignaturas, sobre todo gramática a un nivel muy bajo, esto trae problemas al centro. Nuestra obligación es formarles pedagógicamente, pero tenemos que dar otras asignaturas". (Participante: Docente del Centro de Formación Pedagógica)".

"La formación de los docentes debe ser completa. Nosotros aquí impartimos el español en todos sus aspectos como la gramática, la pedagogía y la didáctica del español. Hay que aprender muchas cosas". (Participante: Docente del Centro de Formación Pedagógica)".

"En los cursos de formación damos psicología, pedagogía, didáctica, gramática, ortografía y comprensión escrita. Para mí la más importante es la de pedagogía, porque su objetivo es aprender a cómo ser profesor". (Participante: Estudiante de Magisterio Especialidad de Español)".

"Aprendí español viviendo un par de años en España. Aprendí con 9 ó 10 años a través del Programa de Vacaciones en Paz". (Participante: Estudiante de Magisterio Especialidad de Español)".

"Aprendí español en España en el Programa Vacaciones en Paz, he podido vivir allí unos años. Además estudié en Argelia la lengua extranjera". (Participante: Estudiante de Magisterio Especialidad de Español)".

"Aprendí español en el Programa Vacaciones en Paz solo, no estudié español. Estudié en el 9 de junio, pero solo 3 meses, practico con mis amigos españoles y con mis amigos saharauis que estudiaron en Cuba". (Participante: Estudiante de Magisterio Especialidad de Español)".

"Hace falta formación continua en idiomas para los maestros que ya están ejerciendo". (Participante: Inspectora de Educación)".

En relación a la *formación de los estudiantes*, en el análisis del discurso igualmente se recogen las diferencias marcadas que existen entre los

diferentes alumnos de los distintos centros. Diferencias que además se acrecientan entre los que pueden ir a España durante el verano en el marco del Programa Vacaciones en Paz, pues supone una inmersión lingüística total durante dos meses completos, a pesar de que su duración se ha reducido en los últimos años y se ha producido un aumento en la edad de los estudiantes que pueden participar en él, pasando de los 8-9 años a los 11. Esto hace que se genere una diferencia entre quienes han disfrutado de la estancia en España y quienes se quedan en la hammada durante el verano, aumentando aún más las desigualdades que existen dentro del campamento de refugiados.

> "Al inicio de cualquier curso se pueden apreciar las diferencias de formación que tienen los estudiantes. Te sientes con las manos atadas porque unos comienzan el 4º y 5º curso sin saber escribir su nombre o leer una palabra en español y realmente te da mucha pena". (Participante: Docente de la madraza)".

> "Lamentablemente no vienen todos con el mismo nivel. Es más, vienen de un nivel bajísimo lo que hace que tengamos que adaptarnos a las necesidades o circunstancias que tenemos en las aulas". (Participante: Docente del Centro de Formación Pedagógica)".

Otra de las categorías que se desprende del análisis realizado es la de los *recursos* con los que cuentan los diferentes centros para el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además a nivel organizativo e institucional, desde los distintos Ministerios, se hace referencia al reto que supone el intentar desarrollar programas de calidad en estos contextos cuando existe una carencia real de recursos tanto económicos como materiales y humanos que van a imposibilitar el que se puedan llevar a cabo. Los participantes, especialmente las maestras de los diferentes centros, ponen de manifiesto que la falta de materiales didácticos supone un reto para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un reto porque mucha de la formación que reciben sobre las metodologías que les animan a aplicar, no pueden llevarse a cabo porque están pensadas para otra realidad muy distinta a la que se vive en estos centros en los que se carece de materiales y en los que por supuesto no se cuenta con recursos tecnológicos. De igual forma, la falta de recursos, como por ejemplo de libros para los estudiantes, da lugar a cambios que afectan a aspectos de las programaciones como la temporalización de las

distintas actividades. Como se recoge en el discurso analizado, en ocasiones se carece del tiempo señalado en la programación para la realización de algunas de las tareas al verse los docentes obligados a modificar el tiempo destinado a otras al tener que copiar en la pizarra y los alumnos en sus cuadernos las tareas que deben realizar. En cuanto a los recursos humanos, los participantes también señalan la falta de profesorado, indicando que cada vez son menos los maestros de español.

> "Habitualmente en 4º y 5º no tienen libros, solo hay un libro para la maestra. Cuando quieres que practiquen la caligrafía, escribes el texto en la pizarra porque no tenemos otro recurso. Esto hace que se pierda tiempo del desarrollo de la clase y que muchas veces a pesar de que los niños sepan escribir bien no puedan terminarlo". (Participante: Docente de la madraza)

> "Vosotras podéis traer una metodología, que está hecha en otras realidades donde hay muchos materiales, planteada para desarrollar con ordenadores, utilizando proyectores. Pero lo que necesitamos es que los aportes que lleguen estén basados en nuestra realidad. Y esta es que el profesor solo tiene un libro, no lo tienen ni los alumnos. A veces pueden utilizar láminas. Si paso el tiempo escribiendo en la pizarra y los alumnos en la libreta. Nos limita para desarrollar otras actividades como conversación, lectura de textos" (Participante: Inspectora de Educación)

> "Como he señalado antes, muchas veces debido a la falta de recursos, de libros en concreto, debes escribir las tareas que tienen que realizar en la pizarra. Los alumnos las copian en sus cuadernos, pero muchas veces cometen errores. Esto va a dar lugar a que después no les puedas exigir que resuelvan una tarea porque a lo mejor no lo han entendido y no es culpa suya es que la han copiado mal". (Participante: Docente de la madraza)

> "Para preparar las clases solo uso los libros y lo que ahí está escrito porque cuando viene el inspector me revisa". (Participante: Docente de la madraza)".

> "Para que no noten la falta de recursos, en tercer curso hago gestos y grito para que aprendan. Escribo las letras con las vocales y pido que lo repitan hasta 10 veces para que sepan leerlo. Hago muchas cosas para que ellos aprendan". (Participante: Docente de la madraza)".

> "Hay falta de recursos para dar las clases, necesitamos libros para cuarto y quinto para los niños, solo hay libro para la profesora. Las

clases tienen 45 minutos y los textos se escriben en la pizarra. Con un texto largo invertimos 3 días. En tercero, en los libros hay dibujos, necesitamos fotos grandes para enseñarle las fotos y decirle el nombre". (Participante: Docente de la madraza)".

"Lo único que tenemos son estos libros que se realizan en la editorial Sahara, en el Centro de Formación Pedagógica 9 de junio, que se están imprimiendo ya para 3º, 4º, 5º, para 7º, 8º, 9º y 10º. Si alguien quiere echarnos una mano, tiene que ver modelos de estos libros, estudiarlos, tomar observaciones y añadir que se puede adaptar. (...) Ir a la realidad. ¿Para qué vamos a hablar de otros contenidos? Tienen que basarse en lo que ya tienen aquí". (Participante: Inspectora de Educación)".

"En los primeros años no había material, era todo visual con pizarra, cuadernos y libros". (Participante: Docente del Centro de Formación Pedagógica)".

"En primaria anteriormente solo trabajábamos con el contenido LEO LEO LEO, un material completo y bueno que contaba con un cuadernillo para cada alumno. Ahora con los nuevos libros no hay para todos, solo tenemos uno para el profesor". (Participante: Docente de Secundaria)".

"Hoy en día no hay suficientes maestros de español. Yo veo que se están saliendo de la educación poco a poco los profesores. No sé si van a trabajar por su propia cuenta para ganar más en la vida". (Participante: Docente de Secundaria)".

"La cantidad de maestras que se forman cambia cada año, a veces hay muchos que quieren estudiar diferentes especialidades árabe, español y francés". (Participante: Docente del Centro de Formación Pedagógica)".

Otra de las categorías que se desprende del análisis del discurso es la de *infraestructuras e instalaciones*. Los participantes se refieren al intento de mejora que se ha producido en cuanto a los materiales de construcción utilizados en los diferentes centros. Destacan el papel fundamental que tuvieron las mujeres en ello al hacerse cargo de la administración de los campamentos. Se señala también la falta de algunas instalaciones importantes y necesarias como los baños y disculpan la falta de los mismos debido a la antigüedad que estos centros tienen o a la cercanía en la que se encuentran con respecto a los hogares de los estudiantes que acuden a ella. De ello se desprende la priorización por

establecer una escuela en el lugar que por tener un centro que cuente con todas las instalaciones que puedan ser necesarias, pero que intentan suplirse por las que tienen las viviendas cercanas. Las instalaciones de los centros también se ven influenciadas por aspectos climáticos o fenómenos atmosféricos como por ejemplo por las tormentas de arena que impiden el funcionamiento ordinario de las escuelas y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje al quedar inutilizadas las instalaciones eléctricas, impidiendo la continuidad de las clases y actividades académicas. Algunas situaciones como las inundaciones que se produjeron en el año 2015, afectaron gravemente a las instalaciones de algunos de los edificios con los que contaban como las residencias en las que hombres y mujeres podían permanecer durante el tiempo de su formación en el Centro de Formación Pedagógica 9 de junio. Sin embargo, este hecho que ha impedido su permanencia en el lugar ha producido que se tenga que realizar un esfuerzo mayor para continuar con su formación al tener que realizar desplazamientos diarios desde sus casas al Centro de Formación Pedagógica.

> "El material de las construcciones fue inicialmente adobe en todos los edificios, con el tiempo se han podido hacer mejoras de cemento en algunos centros, pero casi siempre con el apoyo de organizaciones extranjeras que apoyan la causa". (Participante: Ministro de Educación)".

> "Fueron las mujeres, quienes con el inicio de la situación de refugio tomaron la riendas de los procesos y se hicieron cargo de la administración de los campamentos, lo que incluyó la construcción y la dirección de centros". (Participante: Ministro de Juventud y Deporte)".

> "En esta madraza no tenemos servicios. Esta fue la primera escuela y todas las casas estaban cerca, no era importante el baño, hacía falta tener una escuela". (Participante: Docente de la madraza)".

> "Cuando tenemos siroco (tormentas de arena), no se puede venir a la madraza. Hay que estar con las ventanas cerradas y sin energía para tener luz dentro, no se puede dar la clase. Hay semanas que casi no puedes hacer nada". (Participante: Docente de la madraza)".

> "El hecho de que solamente exista un Centro de Formación Pedagógica (9 de junio), y que después de las inundaciones de 2015 no se pudieran reconstruir las dos residencias, masculina y femenina, ha supuesto una limitación para los que pudieran estar interesados en formarse como

maestros. Ellos deberían viajar todos los días desde sus casas hasta el centro de formación". (Participante: Ministro de Educación)".

Por último, destaca la categoría que hace referencia a las *condiciones laborales* de los profesores que ejercen la profesión como maestros de español en los campamentos de refugiados. Se constata el enorme esfuerzo que supone ejercer como docente en ellos por el escaso reconocimiento de la sociedad y la falta de remuneración económica. Esto hace que fluctúe el número de futuros maestros que acuden cada año a formarse en el Centro de Formación Pedagógica y que el número de docentes actuales no cubra las necesidades que se presentan en los campamentos a pesar de que se constata la importancia y la necesidad de contar con profesores de español, ya que es el segundo idioma oficial de la población saharaui.

> "Trabajar en educación como profesor de español en los campamentos de refugiados es un esfuerzo y requiere de una voluntad más de lo que imaginas. Es trabajar casi para no ganar nada. Es más un acto voluntario de los trabajadores, no solo de los profesores de español sino de todo el profesorado". (Participante: Profesor de Secundaria)".

> "Poco a poco los profesores van saliendo porque realmente no están ganando nada en absoluto, realizan un gran esfuerzo y es como si su trabajo fuera voluntario con la finalidad de formar una nación". (Participante: Profesor de secundaria)".

> "Las alumnas que estudian para ser maestras de español no cubren totalmente la necesidad de profesores que hay en las wilayas y en las madrazas, cubren solo un 30 %". (Participante: Docente del Centro de Formación Pedagógica)".

> "El trabajo de las maestras en las escuelas es un trabajo muy importante. Nosotros somos un país árabe, pero la labor de ser maestros de español es muy importante porque nuestro segundo idioma es el español y esa labor nunca debería perder su importancia para nosotros. Es el segundo idioma de nuestro pueblo, hay que aprender español". (Participante: Docente del Centro de Formación Pedagógica)".

> "Es importante que existan maestras para enseñar el árabe y español, y educar a la vez. Para enseñar y transmitir información. Lo importante es enseñar y educar a la nueva generación". (Participante: Docente del Centro de Formación Pedagógica)".

> "El trabajo y el papel de las maestras en las escuelas es muy reconocido y valorado por la sociedad. Sin embargo, no creo que ellas se sientan realmente valoradas". (Participante: Docente del Centro de Formación Pedagógica)".
>
> "Creo que no está para nada reconocido el trabajo de las maestras, tampoco económicamente". (Participante: Estudiante de Magisterio Especialidad de Español)".
>
> "El trabajo de las maestras sí está reconocido en los campamentos. Cada uno tiene su opinión. Está reconocido porque trabajas en la escuela, tienes relación con los alumnos, con el director, con otros colegas". (Participante: Estudiante de Magisterio Especialidad de Español)".
>
> "Lo importante no es tener un sueldo sino transmitir las ideas adecuadas y tener una buena comunicación. El salario es lo menos importante para mi. Necesitamos mucha unión entre los saharauis, imaginate, no hay mucho apoyo, pero me siento muy orgullosa y no pasa un día sin que enseñe mis ideales a un niño". (Participante: Maestra de madraza)".

4. CONCLUSIONES

El pueblo saharaui se sitúa en un lugar inhóspito de Argelia y, como consecuencia de los distintos conflictos que han acontecido a lo largo de los años, se ha asentado en campamentos de refugiados buscando la supervivencia de su población. Sus habitantes han sido capaces de organizar un sistema educativo que permita la escolarización de todos los niños, bajando las tasas de analfabetismo (Vinagrero, 2019). De acuerdo a los resultados derivados de esta investigación se han obtenido diversas conclusiones relacionadas con la formación en los campamentos, los recursos existentes, las infraestructuras e instalaciones y las condiciones laborales relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

Los participantes destacan la gran carencia que presentan los profesores para impartir las clases de español, derivadas de la falta de conocimiento pedagógico y del correcto dominio del idioma. Sobre todo la falta de un buen dominio del español, supone una de las mayores trabas que encuentran los docentes para innovar en el aula y cubrir de alguna forma la carencia de materiales didácticos con actividades innovadoras.

Son evidentes las diferencias que existen en aquellos docentes que han tenido la oportunidad de formarse fuera en la especialidad del español como segunda lengua, así como de los que han elegido ser docentes por vocación y aquellos que finalmente han terminado siéndolo.

Por otra parte, la profesión docente se encuentra reconocida en la sociedad. Sin embargo, las condiciones laborales no la acompañan, lo que produce que no se esté formando un número suficiente de profesores que puedan cubrir las necesidades docentes a las que se enfrentan en los campamentos. Existe, por tanto, una acuciante necesidad de realizar inversiones en la formación pedagógica de los profesores que favorezca la adecuada planificación de las clases acorde a las circunstancias de cada centro y del alumnado con el que cuentan.

Destaca la importancia que tiene para la población saharaui el Programa Vacaciones en Paz, ya que supone una ayuda en la mejora en la competencia lingüística de los estudiantes. En los campamentos de refugiados la enseñanza bilingüe presenta un carácter obligatorio y su aprendizaje se refuerza de forma especial con el programa que se realiza durante el verano en España (Romero y García, 2019).

La investigación pone de manifiesto la falta de recursos que existe para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de los campamentos. Coincide con esta cuestión Vinagrero (2019) quien señala que el sistema educativo de los campamentos se organiza sin apenas recursos económicos y aún así se perfila como una forma de progreso social y político.

Por último, y en base a los resultados de este trabajo, es posible concluir que las condiciones climáticas y de infraestructuras existentes en estos campamentos limitan el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de las clases. En este sentido, Romero y García (2019) señalan que, a pesar de las dificultades, la población de los campamentos cuenta con estrategias y conocimiento para conseguir la supervivencia de las diferentes generaciones integrando la educación como habilidad.

5. REFERENCIAS

ACNUR. (2011). *Este y cuerno de África, actualización de la crisis de desplazamiento somalí.* ACNUR.

ACNUR. (2016). *Tendencias Globales. Desplazamiento forzado en 2015. Forzados a huir.* https://bit.ly/3fIUf8d

ACNUR. (2018). *Pacto Mundial sobre Refugiados. Guía Rápida del ACNUR.* https://bit.ly/3vHmARw

Ager, A. (2014). Health and Forced Migration. En E. Fiddian-Qasmiyeh, G, Loescher, K. Long y N. Sigona (Eds.), *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies* (pp. 433-446). Oxford University Press.

Agier, M. (2002). Between war and the city. Towards an urban anthropology of refugee camps. *Ethnography, 3*(3), 317-341.

Almenara, S., y Ascanio, C. (2018). Identidades en desastres prolongados. Escenarios transnacionales desde los campamentos de refugiados saharauis. Papeles del CEIC. *International Journal on Collective Identity Research, 1*(192), 1-28. https://doi.org/10.1387/pceic.17661

Alonso, L. E. (1995). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (225-240). Editorial Síntesis.

Andreu-Mediero, B., y Kroudo, N. (2020). Educación, escuelas y enseñanza-aprendizaje de la historia en el Sáhara Español. *Social and Education History, 9*(2), 176-200. https://doi.org/10.17583/hse.2020.4619

Awah, B. M., y Moya, C. (2009). *El porvenir del español en el Sáhara Occidental.* Bubok.

Bauman, Z. (2002). *Society under siege.* Polity Press.

Calero-García, M. J., Grande, M. L., y Díaz-Meco, A. (2014). Training for health care professionals in the Sáhara refugees camps. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 132*, 697-700.

Calero, M. J., Cruz, A., y Campos, A. (2016). La mejora de la salud de la población saharaui a través de la innovación docente en educación: Un proyecto de formación en cascada. *Index Enferm, 25*(3). 198-202.

Campos, D., y Díaz-Meco, A. M. (2016). Experiencia en los campamentos de refugiados saharauis, perspectiva cultural de la salud. *Index Enferm, 25*(3). 194-197.

Candela, P. (2006). El español en los campamentos de refugiados saharauis (Tinduf, Argelia). En Instituto Cervantes, *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario 2006–2007* (pp. 48-52).

Colado, C. M. (2010). El dibujo de los niños en el marco educativo de los campos de refugiados saharauis de Tinduf. *Arte, Individuo y Sociedad, 22*(2), 33-48.

Coleman, H., y Unrau, Y. A. (2005). Qualitative Data Analysis. In R. M. Grinnell, y Y. A. Unrau (Eds.), *Social Work: Research and Evaluation. Quantitative and Qualitative Approaches* (pp. 403-420). Oxford University Press.

Coraza, E. (2014). Territorialidades de la migración forzada. Los espacios nacionales y trasnacionales como estrategia política. Espacialidades. *Revista de Temas Contemporáneos sobre Lugares, Política y Cultura, 4*(1), 197-221.

Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* Pearson Education.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, 2*(7), 162-167.

Domínguez-Mujica, J., Andreu-Mediero, B., y Kroudo, N. (2017). On the trail of social relations in the colonial Sahara: A postcolonial reading. *Social y Cultural Geography, 19*, 741-763. https://doi.org/10.1080/14649365.2017.1304567

Feldman, I. (2015). What is a camp? Legitimate refugee lives in spaces of long-term displacement. *Geoforum, 66*, 244-252.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa.* Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa.* Morata.

García, R., Blanco, R., Anta, J., Naves, A., y Molinero, J. (2018). Water safety plan at the Sáharawi refugee camps in Tindouf (Algeria). *Ingeniería del agua, 22*(1), 37-52. https://doi.org/10.4995/Ia.2018.7998

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Aldine Publishing Company.

Gómez, C. (2010). Saharauis: una migración circular entre españa y los campamentos de refugiados de Tinduf. En C. de Castro (Coord.). *Mediterráneo migrante: tres décadas de flujos migratorios* (pp. 29-46). Universidad de Murcia.

Hajdukowski-Ahmed, M. (2009). A dialogical approach to identify. Implications for refugee women. En M. Hajdukowski-Ahmed, N. Rhanlou, y H. Moussa (Eds.), *Not Born a Refugee Women. Contesting identities, rethinking practices* (pp. 28-54). Berghahn Books.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación.* McGraw Hill.

Jiménez, A. (2015). Enseñar español sin recursos materiales. El caso de los refugiados saharauis. *Educatio Siglo XXI, 33*(2), 79-104.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Ediciones Morata S.L.

Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* SAGE.

Moreno, E. (2011). *La educación infantil y primaria saharaui: Conexiones con el sistema español.* Eduinnova.

Negrín, O. (1993). *Historia de la educación en Guinea Ecuatorial: el modelo educativo colonial español.* UNED.

Neuman, W. L. (2006). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches.* Pearson.

Nikleva, D. G., y Jiménez, A. (2018). La formación del profesorado de español en los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf (Argelia) y el Instituto Cervantes. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 11*(22), 15-27.

ONU. (1960). Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales. Aprobada por la resolución 1514 (XV) de la Asamblea General de las Naciones Unidas (947ª sesión plenaria del 14 de diciembre de 1960).

Rodríguez, D., y Pino, M. (2019). La entrevista como método cualitativo. Un estudio de caso etnográfico a través de esta herramienta. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales, 3*, 603-611.

Romero, J., y García, R. (2019). La educación saharaui desde Iberoamérica. *Iberoamérica Social: Revista-Red De Estudios Sociales, (XIII)*, 152-161.

Romero, P. C. (2011). El español en los campamentos de refugiados saharauis (Tinduf, Argelia). *El mundo estudia español*, 48-52.

Sandoval, C. A. (1996). *Módulo cuatro. Investigación cualitativa.* Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES

Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview.* Holt Rinehart y Winston

Sigona, N. (2014). The politics of refugee voices: representations, narratives, and memories. En E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, R. Long, y N. Sigona (Eds.). *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies* (pp. 369-382). Oxford University Press.

Trinidad, A., Carrero, V., y Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory" La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional.* CIS.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista CAES, 3*(1), 119-139.

Vinagrero, J. A. (2019). La educación en los campamentos saharauis: un sistema educativo en el refugio y en el desierto. *Revista española de Educación Comparada, 35*, 155-171. https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25174

BUEN VIVIR Y ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO DE LA FORMACIÓN: UNA NUEVA EPISTEMOLOGÍA ES NECESARIA

Fernando Lara Lara
Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo
Kevin Andrés Muñoz Enríquez
Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo

1. INTRODUCCIÓN

La pedagogía en la actualidad necesita responder a complejas y diversas problemáticas cada vez más interdependientes. La sostenibilidad ambiental o la inmadurez de la sociedad son unas de ellas. Ecuador desde 2008 aspira a una sociedad denominada del buen vivir caracterizada por rescatar una tradición cultural indígena que fue silenciada desde la Ilustración, y que consistía en la defensa de la conexión de la persona con la naturaleza. El conflicto conceptual que significa reconocer derechos a la naturaleza, frente a una cultura científica cartesiana que se empeña en separarla, ha supuesto la incomprensión del buen vivir desde distintas disciplinas: jurídicas, políticas, educativas y filosóficas.

La pertenencia de la persona a la naturaleza que demanda ahora el ordenamiento educativo del Ecuador, demanda incluir en la Pedagogía nuevos horizontes epistemológicos ante el insuficiente panorama cartesiano. Propuestas que posibiliten responder a las nuevas preguntas que se sugieren urgentes: ¿cómo afrontar la destrucción de la naturaleza desde la realidad educativa? ¿Los problemas de la colectividad como la inmigración o la sostenibilidad ambiental se pueden afrontar desde una cultura nacional? ¿La dignidad humana puede prescindir de su conexión con la naturaleza? ¿Cómo se integra la interculturalidad y la ecología en el currículo?

Entre estos horizontes epistemológicos necesarios que exige el buen vivir, el enfoque radical e inclusivo de la formación ofrece una vía que creemos necesaria discutir. Este se preocupa de la inmadurez de la sociedad y denuncia la superficialidad de la educación actual, pues huye de lo radical o esencial. Así, defiende una epistemología de la educación que integre una visión más compleja de la que ofrece la cartesiana. Frente a la parcialidad de la realidad, la complejidad. Frente al egocentrismo en la formación, la humildad y el diálogo. Frente a la educación exclusiva de unas edades determinadas la pedagogía prenatal. Frente a las fronteras en la educación, la universalidad. Frente a una propuesta ética de la educación limitada al trabajo, propone una pedagogía esencial para saber vivir como la muerte.

Este trabajo pretende discutir sucintamente el encaje de las propuestas del enfoque radical o inclusivo de la formación como vía para construir una Pedagogía del buen vivir en Ecuador. El estudio es de corte cualitativo, con un análisis documental de distintos trabajos que se detienen en exponer este enfoque o parte de él, así como, por otra parte, estudios previos sobre la educación del buen vivir.

2. ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO DE LA FORMACIÓN

La epistemología de la educación que propone este enfoque nace de diversas preguntas cada vez más actuales y necesarias: ¿cuál es la orientación de la educación actual? ¿De qué manera se enfrenta a las necesidades de la sociedad y de la persona? ¿Qué desafíos se debe enfrentar en la realidad educativa actual? Entre otras. Sus propuestas parten de la denuncia de problemáticas que no se abordan o no quiere enfrentar la educación hoy. Por ejemplo se denuncia una sociedad egocéntrica más preocupada por una razón del saber, más que del saber estar en el mundo. Una sociedad inmadura producto de una educación superficial que no se ocupa de su finalidad, sino de los bordes.

La sociedad egocéntrica que es producto de una Pedagogía desorientada se caracteriza por distintas evidencias incrustadas en los planes de estudios y procesos de validez de la calidad de la educación, todos ellos cuestionados desde este enfoque por insuficientes y limitados.

Creemos que la educación actual que denuncia Herrán (2014) es consecuencia del dominio de la razón cartesiana en la visión de comprender y analizar la realidad. En este sentido, se produce una tendencia a la parcialidad de la búsqueda de la realidad verdad en la medida que no se defiende una visión compleja y horizontal. Desde el buen vivir, en contraste se defiende la horizontalidad y complejidad en el saber ver y hacer realidad. Aquella educación que bebe de esta limitada visión, únicamente preocupada por un determinado saber, se colige en el olvido de gran parte de él. El buen vivir parte y reivindica la complejidad en la forma de abordar la realidad en coherencia con su propia naturaleza, esencial según recordaba Platón al confesar "quedé desfallecido escudriñando la realidad".

La parcialidad hacia el saber de la epistemología actual ha supuesto entre otras consecuencias que tengamos una sociedad egocéntrica caracterizada por este predominio y monopolio en la visión de analizar la realidad en la que vivimos. Herrán (2021) enumera diversas características entre las que se encuentran las siguientes:

1. La vergüenza del error ante la falta de reconocimiento de la humildad y de lo fértil de la equivocación. Parece ser que en muchos contextos pedir perdón como consecuencia de un acto de madurez y de conciencia es más una debilidad que una fortaleza.

2. La autocensura por el miedo a la opinión mayoritaria y a sus mecanismos de represión. Hay preguntas que incomodan y evidencian la insuficiencia de esta visión limitada. En muchas ocasiones es reprimida porque es incómoda ante esa cómoda parcialidad. Estos mecanismos son variados y múltiples, y cierran el acceso a la crítica en espacios esenciales para el debate. Entre estos espacios se encuentran: evaluación de los estudiantes a los profesores, contratación del profesorado y de las autoridades de los centros educativos, acceso a espacios avalados por la comunidad científica y a las revistas científicas, por mencionar algunos.

3. Se desarrollan comportamientos que son consecuencia de una identidad del profesorado caracterizada por el ego. Su posición social y económica es tan importante que el debate académico es débil y no interesante si no se orienta a esa parcialidad en el análisis de la realidad educativa. El propio ego provoca un desinterés, incluso, del saber con el tiempo, si éste no va orientado a su crecimiento en la jerarquía económica o social. El ego, sin su reconocimiento y tratamiento tiende a crecer como un tumor.

4. La preocupación por el saber y una parte del conocimiento de la realidad supone en la educación la negación de sus fundamentos más esenciales. La vida carece de sentido sino se vive y para ello no es suficiente un solo conocimiento. Para vivir la vida se necesita estar preparado para ella, o al menos, no olvidar el equipo que necesitamos. Si vamos a escalar una montaña es esencial ir con un buen equipo, y quizás lo consigamos. Seguramente será más difícil subir la misma montaña sin ningún equipo, y más aún si no sabemos ni siquiera cuál necesitamos. La sociedad egocéntrica se caracteriza por vender la idea de que la vida se vive con una sola parte del equipo necesario para enfrentarla y vivirla.

La propuesta del enfoque radical inclusivo de la formación requiere de una epistemología que incorpore necesariamente en el análisis de la realidad educativa fundamentos formativos esenciales, por ahora excluidos. Entre ellos se encuentra:

- La conciencia, pues el saber por el saber es estéril;
- el autoconocimiento como una competencia fundamental en el reconocimiento del ego;
- la universalidad, pues la realidad y su comprensión no se encuentra limitada por fronteras;
- la muerte y la pérdida, presentes y recurrentes en nuestra vida diaria. Por el contrario parece que huimos por no reconocer lo insuficiente del endiosamiento de la razón cartesiana y dual.

– La responsabilidad con los demás, pues el ego provoca olvidarse de esa arista esencial en la educación. Prepararse para la vida y preocuparse para que los demás estén bien equipados requiere de una responsabilidad en la relación, esto es, una madurez en el horizonte educativo.

La relación con los demás, o que otros llaman la competencia intercultural, no es una cuestión accesoria para el enfoque radical o inclusivo de la formación. Si entendemos que la relación se debe limitar a una cuestión de trasmisión de un saber, supone que las demás partes de la relación quedan desamparadas y deshumanizadas. Si el ego está presente en la relación, seguramente será valiosa para un actor o ambos siempre y cuando su relación esté orientada también por su ego. Un estudiante por ejemplo puede que se pregunte por el significado del álgebra para su vida no solo profesional, también social e incluso íntima. Esta cuestión supera la visión actual, pues la parcialidad de la enseñanza puede provocar que no tenga sentido para el profesor. Quizás, ni siquiera el profesor se ha realizado esa pregunta, pues su plan de estudios no lo requiere, o tampoco se lo haya preguntado anteriormente nadie.

Otro ejemplo característico ocurre en el mundo universitario por mencionar uno. Si se debe producir una determinada ciencia para conseguir un determinado *status* o posición económica, la relación que se intentará cultivar será aquella que propicie un paso más para llegar a esa meta. Sin embargo, los fundamentos de la ciencia son olvidados. Creemos y entendemos que el pensamiento crítico debe ser un pilar de la universidad hoy y en el futuro. Si las relaciones de la academia son egocéntricas, el pensamiento crítico queda orillado. Su afectación se visibiliza en las distintas funciones que son encomendadas a la universidad. En la docencia, el interés vendrá para el profesor en la medida que sume las suficientes horas de clase, su calidad queda para los soñadores. El trato al estudiante, la conexión de su proyecto de vida con la materia y su vida queda para los utópicos. En definitiva, esas cosas no interesan para la educación actual y su preocupación por un limitado aspecto del saber.

Si hablamos de investigación, las relaciones buscadas son las de los Q1 mientras se premien. En una ocasión, profesores catedráticos españoles y de países hispanoamericanos, se reunieron junto con distintos estudiantes que empezaban la carrera de educación en una de las universidades punteras del Ranking de Shanghái. La reunión intentaba planificar un proyecto de investigación con un marcado carácter internacional sobre calidad de la educación superior. Entre las conversaciones que dominaban los momentos de disenso se encontraban la de echarse en cara los Q1 publicados ese año. Más de uno que no estaba familiarizado con el lenguaje se preguntó sobre su conexión con el proyecto, y de qué manera podría hacer mejor su oferta académica de su universidad.

La vanidad del ego se colige en una actitud avocada a lo ridículo. La ausencia de contexto, de conciencia de la responsabilidad con los demás por el ego, provoca el fomento de la relación egocéntrica, y en consecuencia alejada de la educación.

En cuanto a las políticas de contratación de los profesores universitarios españoles parece que ya no solo se obedece a las empresas Elservier o Thomson Reuters. Si bien se incluyen en los baremos de manera generalizada, son los propios departamentos los que en muchos casos acuden a la confianza del conocido o familiar, esto es el "familiaje" "de la casa" como punto principal a la hora de valorar las candidaturas. Para el desconocido, al que solo se le otorga la posibilidad del recurso ve atónito como debe acudir a un proceso burocrático y desgastador, para acceder a un departamento hostil y corrupto. Un compañero dijo un día "se necesitaba que el que entrase nuevo fuera del grupito X, y como nadie recurrió pude entrar". Es la cultura del recurso la que se instala como consecuencia de la aceptación de la corrupción como tendencia en la selección del profesorado.

En resumen, la visión parcializada de la realidad que supone el dominio del saber conocer o de la razón sobre cualquier otra propuesta de mirada, impregna el horizonte de la epistemología de hoy. Supone la defensa de la dualidad, parcialidad y una visión insuficiente de la educación que tiende al ego en la propia manera de comprender la profesión docente e investigadora. La cultura del ego que se manifiesta se colige en una educación desorientada que más que ocuparse de la vida y de la

sociedad, fomenta la jerarquía egocéntrica alejada del pensamiento crítico.

3. LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL BUEN VIVIR: NUEVOS HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS

El discurso del buen vivir responde a una forma de convivir, coexistir y relacionarse basado en conceptos de igualdad, equidad e inclusión. Así Lara y Herrán (2016) mencionan que Ecuador defiende la pluriculturalidad e interculturalidad para el cumplimiento y desarrollo del buen vivir. El buen vivir propone una relación diferente entre los seres humanos tanto a nivel sociológico y como con su entorno natural (Dávalos, 2008). Para ello propone y desafía el panorama epistemológico actual al situar la realidad natural de la persona; esto es, a diferencia de la separación cartesiana con la naturaleza, se propone la integración epistemológica en la naturaleza.

El sumak kawsay no solo busca el bienestar humano en todas sus dimensiones, también el respeto y cuidado de la naturaleza en el entorno que nos rodea. Para Acosta (2009) el buen vivir no solo es una forma de garantizar el cuidado del ser humano y de lo que le rodea, sino también, una oportunidad de construir una sociedad mejor en todos los ámbitos. En esta oportunidad, la complejidad y la universalidad son claves para el análisis de la realidad. Este camino requiere de la humildad necesaria para huir de la jerarquización egocéntrica cartesiana y buscar la horizontalidad ecológica.

Gracias al buen vivir la forma de ver al desarrollo ha dado un giro de 360° (Cortez, 2011), al proponer nuevos modelos para construir la realidad. Según Gudynas y Acosta (2011) no solo se limita a una fundamentación teórica, sino que trasciende a la práctica al presentar alternativas de rescate de la historia de las culturas y su diversidad, respetar el medio ambiente y preservarlo; todas las anteriores encaminadas a mantener, velar y proteger la dignidad humana.

3.1 La conciencia de especie y universalidad

La vida como tal lleva un ciclo intrínseco que se repite a lo largo de toda la historia: nace, crece, reproduce y muere. La humanidad ha sobrevivido a la extinción de varias especies en diferentes épocas de la historia: cebra de las llanuras, rana incubadora gástrica, tigre de Tasmania, bucardo, pájaro carpintero imperial, rinoceronte lanudo, foca monje, entre otras muchas. Toda forma de vida extinta queda en la historia. Ahora por primera vez el ser humano ha comenzado a pensar en la posibilidad de extinguirse ante la preocupación por un futuro próspero y sostenible. ¿Está el ser humano aportando para su subsistencia o colaborando indirecta o directamente a su extinción como especie? Bajo esta tesis es pertinente plantearse que cada individuo más allá de ser parte de una familia, sociedad o nación es parte de una especie biológica. Esta perspectiva no se obtiene por una reflexión individual y escéptica, sino que se despierta mediante un proceso de reflexión y consenso colectivo. El resultado de dicha reflexión se la denomina "conciencia de especie" (Toledo, 2009).

Según Rodríguez (2018) esta reflexión colectiva no es producto solamente de un análisis empírico de la realidad, o de un simple pensamiento crítico-reflexivo como resultado de una historia resultante de guerras y conflictos. Surge principalmente del pensamiento científico, el cual permite saber que el ser humano es la única especie con capacidad de razonar y tomar decisiones a partir de una serie de variables en pro o en contra de su realidad. La conciencia colectiva lleva al individuo a preguntarse si está correcto o no en sus pensamientos sobre la realidad. Esto implica analizar las acciones propias, su repercusión con los demás y la naturaleza, en pocas palabras, con lo que nos rodea. Esta conciencia de especie busca devolverle al ser humano el pensamiento crítico-solidario perdido, pensar en una defensa de un futuro sostenible basado en la colaboración, cooperación y comprensión de la realidad. Se defiende no solo el accionar individual sino el bienestar común de los seres humanos y no humanos (López, 1989).

Por otro lado, la conciencia de especie supone recordar su integración natural en coherencia con la propia historia y tradición. Una epistemología que desconozca u orille esta realidad tiende a su falsación.

La conciencia de especie se alimenta de conceptos interrelacionados como es la universalidad. Según el diccionario de Oxford este concepto hace referencia a un hecho, acción, ley o política que involucra a todas las personas del mundo o a un grupo en particular. En otras palabras, es un concepto que siente, se interesa y se preocupa por todo momento y lugar del mundo. Para Martínez (1996) la universalidad es un todo unitario conformado por cosas singulares, por ejemplo, los derechos humanos que fundamentan la dignidad humana. En esta cuestión, el buen vivir plantea un nuevo concepto antropológico en extiende la complejidad a la definición de persona. Defender la dignidad de una persona es defender la de toda la especie humana.

Este nuevo modelo antropológico define la persona como un ser cultural en relación. Este ser cultural es a diferencia del modelo cartesiano, un ser complejo al definirse como un ser cultural con conciencie de especie. En otras palabras, cuestiona la separación de la persona de la naturaleza al devolverle una responsabilidad como especie. Integra la responsabilidad de la horizontalidad cultural en todos los órdenes: culturales, personales, de lenguas y de especie.

De este modo, la persona es un ser cultural que pertenece a la especie humana integrante de la naturaleza. Esta integración fundamenta los derechos de la naturaleza que se encuentran contenidos en la Constitución de la República del Ecuador (2008). Lejos de ser derechos impersonales, son derechos de la persona en la medida que ésta es integrante de la naturaleza y forma parte de su dignidad.

La naturaleza del concepto no se limita a una serie de normas que rigen un todo. La falta de comprensión sobre la universalidad y la pérdida de la conciencia de especie a lo largo de la historia hasta la actualidad han provocado problemas como el individualismo y egocentrismo en sus distintas vertientes (etnocentrismo, racismo,…), la búsqueda del interés particular en las instituciones por encima de lo colectivo (o viceversa), o la desorientación en la fundamentación pedagógica por mencionar

algunos. Estas evidencias se coligen en una humanidad fragmentada, sin proyecto común al olvidarnos de una conciencia de especie con responsabilidad universal. Los seres humanos forman parte del todo como especie humana. Cada persona e individuo forma parte de una sociedad o cultura, la cual a su vez también es parte del todo unitario al que se denomina Humanidad. Sobran motivos y existe una gran necesidad de educar a las personas para la universalidad y la conciencia de especie (Herrán, 2011).

3.2 Ego, humildad e interculturalidad

El término interculturalidad hace alusión a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo lugar o espacio determinado. Entre los principios que sostienen la interculturalidad no está la desigualdad o jerarquización egocéntrica de la cultura. Por el contrario, esta práctica busca una convivencia basada en la ecología, busca el bien común y fomenta el respeto hacia las tradiciones y las variadas costumbres. Este concepto no es solamente una palabra o sustantivo común, es una práctica continua y permanente, que debería estar presente y ser enseñada en todo sistema educativo, familia o sociedad. En la actualidad, si bien existe una importante preocupación por erradicar la exclusión, el racismo y toda forma de discriminación, esto requiere defender la diversidad cultural de manera continua desde el reconocimiento de la dignidad humana (Walsh, 2005).

El campo educativo es uno de los escenarios en los que se exige la interculturalidad. Lara (2019) menciona que el estado ecuatoriano defiende el derecho a educar interculturalmente, en alcanzar un aprendizaje basado en la riqueza del encuentro o la relación con otros seres culturales. En este sentido se prepara a las personas para saber valorar cada misterio que integra la intimidad personal. Estos objetivos no serían posibles sin el manejo de prácticas que aseguren una educación intercultural óptima, por ejemplo, la inclusión es una actividad que asegura la integración de toda la especie humana, ya sean mayores, menores, adolescentes, personas con discapacidad, personas privadas de libertad, entre otras. En la educación es esencial reflexionar e implicarse

en la enseñanza de la inclusión, con todos los miembros de la comunidad educativa (Walsh, 2010).

Fierro (2004) considera que la madurez está íntimamente relacionada con la salud mental. Es un estado que todo ser humano debería alcanzar a través de la educación recibida a lo largo de su vida. Para Lara (2019) el ego es un concepto que está ligado a la educación y no es entendido en su totalidad. Existen muchas situaciones donde el ser humano puede llegar a ser escéptico por la práctica del egocentrismo Un ejemplo ocurren en muchos adultos con la experiencia de la muerte. Excluyen lo que ellos consideran no adecuado o impropio para un niño como es la muerte o la educación para el sufrimiento. Excluir esa experiencia evidencia una educación desorientada y parcializada. Toda educación que esté centrada en fomentar la madurez se ocupa de enseñar valores, virtudes, la interculturalidad, humildad, desprendimiento del ego, entre otras cuestiones radicales.

El ego desde el punto de vista psicológico es una instancia psíquica o constructo mental que funciona con el reconocimiento propio o de uno mismo, y está compuesto por deseos, impulsos y el superyó. Para Simón (2001) es la construcción de la realidad interna y externa, es decir el ego es el cúmulo de información recogida por el cerebro a lo largo del tiempo de forma ya sea organizada consciente e inconsciente. Esta información constituye la perspectiva propia que rodea al ser humano, y que en mucha ocasiones es relativa o diferente a la realidad objetiva y verdadera. La epistemología actual tiene profundos desvíos de la realidad que se demuestran en la separación de la persona con la naturaleza, la jerarquización egocéntrica de la cultura, la pérdida de la universalidad como horizonte moral necesario en la educación o el olvido de experiencias radicales en la formación de la persona como la muerte o la preparación para la vida.

Por otro lado, la humildad consiste en la virtud de reconocerse a uno mismo sin inclinaciones de preponderancia o inferioridad. En este sentido, es el rechazo de toda actitud de jactancia y arrogancia propia o de los demás hacia uno mismo. Por tanto, la práctica de la humildad es un camino que sirve para alcanzar el desprendimiento del egocentrismo y llegar a la madurez esperada (Sáenz, 2018). La importancia de esta

virtud es un requerimiento para alcanzar en un buen vivir o sumak kawsay según el principio de calidad de la educación en Ecuador (Lara, 2019). Así mismo, toda buena práctica de convivencia, interculturalidad, diálogo, consenso, enseñanza y aprendizaje, entre otras, tiene relación y se fundamentan en la práctica de la humildad.

3.3 Pedagogía de la muerte y prenatal

La muerte pese al gran avance del conocimiento científico aún es un tema que se trata de evitar pues se considera un tabú. Por ejemplo, relacionar la muerte con la educación para muchos puede ser controversial e incluso tema de debate. Para Herrán (2007) la educación para la muerte debería contemplar un contenido común y normalizado pues la propia realidad humana nos lo recuerda cada día desde que tenemos conciencia hasta nuestra expiración.

En esta misma línea, se propone la siguiente pregunta orientadora, ¿Por qué enseñar sobre la muerte en la educación?, Herrero, Herrán y Selva (2015) responden a esa pregunta partiendo de la tesis que la muerte no es un tema perteneciente a una cultura en específico. Por el contrario es un tema que engloba a todo ser humano y cultura. Es una experiencia universal. Incluir la pedagogía de la muerte aporta un conocimiento sobre la muerte además de redefinir valores y hábitos que orientan la vida del ser humano. Su enseñanza no puede parcializarse sino solo se entiende desde la complejidad que propone el enfoque radical e inclusivo de la formación. De este modo, la pedagogía de la muerte no puede limitarse a ser enseñada desde el punto de vista psicológico tradicional, sino que también incluye conceptualizaciones metodológicas como: ciclo vital, muerte parcial, muerte total, entre otras.

En relación con la pedagogía del buen vivir, creemos necesario apuntalar que la propuesta del sumak kawsay se preocupa por la satisfacción de las necesidades de la persona. De esta manera, Herrán (2007) denuncia que si se olvida o excluye la muerte o la pérdida, la enseñanza estaría desorientada en la medida que se obvia experiencias radicalmente esenciales para la vida de la persona. Además de preparase para desempeñar un trabajo, se requiere también prepararse para perderlo.

Por otro lado, otra propuesta pedagógica sustancial es la pedagogía prenatal. Esta es demandada por distintos autores como de obligado cumplimiento constitucional en Ecuador al reconocerse que la vida comienza desde la concepción (Lara, 2019). Herrán (2015) la denomina como una pedagogía emergente y se relaciona con las demás ciencias médicas. Cobra sentido al rescatar que en la etapa prenatal no se tiene la capacidad de razonamiento alguno, pero existen cada vez más estudios científicos que mencionan que en la etapa prenatal se construye una buena salud, afectividad, inteligencia, creatividad entre otros. Al igual que la pedagogía de la muerte, la pedagogía prenatal es un tema que pasa a segundo plano pues tradicionalmente se ocupa del cuidado y la salud antes que educación. Hurtado, Cuadrado y Herrán (2015) mencionan que la educación prenatal responde a una educación natural, por ejemplo: comunicarse, expresar cariño o analizar las bellezas de la naturaleza entre otras. Además, influye una correcta y sana alimentación, relación entre madre y padre, tipo de música e información que se consume diariamente y que afecta emocionalmente con la madre. Todas estas actividades contribuirán al futuro del niño con fortalezas mentales y físicas. En síntesis, unos padres que tienden a la formación en educación prenatal propician el futuro integral de su hijo.

Además de prepararse para el nacimiento de una nueva persona, previamente sería interesante conocer las responsabilidades que se tiene como padres, los aspectos sustanciales en la formación del no concebido, los problemas que se enfrentan como padres en la sociedad actual, el papel que quieren desempeñar en su educación por mencionar algunos.

4. CONCLUSIONES

La propuesta educativa del buen vivir requiere de horizontes epistemológicos que superan la racionalidad cartesiana imperante. Su contraste con la realidad demuestra el falsacionismo de la tesis egocéntrica que defiende la separación de la persona con la naturaleza. El buen vivir defiende por el contrario una conciencia de especie y una visión ecológica de la realidad. Esta propuesta se consolida a través de una

educación que integre la experiencia humana desde el reconocimiento de su complejidad y singularidad, y sea dirigida a la universalidad.

La educación actual consecuencia de la epistemología actual se preocupa por el conocimiento de una parte de la realidad, y olvida su propia complejidad al desconocer la realidad natural de la persona avocada a complejidad. La exclusión de las experiencias de muerte y de nacimiento en la educación son ejemplos de esta preocupación que ahora el buen vivir requiere incluir en su propuesta pedagógica.

Creemos que la ecología que se pretende aspirar desde el buen vivir sería estéril sino se fundamenta su pedagogía en la humildad y la horizontalidad de los saberes, la universalidad de la experiencia humana, una visión sistémica, compleja y relacional, y la conciencia de especie.

La imposición occidental de contenidos como la ideología de género o los indicadores de calidad de la educación actual en Ecuador sin el debate o consenso necesario, serían un ejemplo de la aceptación de una camino epistemológico caracterizado por el egocentrismo cultural y contrario a los fundamentos pedagógicos del bien vivir en Ecuador.

El enfoque radical o inclusivo de la formación denuncia la disonancia existente entre horizonte epistemológico actual en la educación y la propia realidad que se aspira a conocer.

Denuncia compartida con la propuesta educativa del buen vivir. En este sentido, y ante un camino aún pendiente de recorrer en variados aspectos, entendemos que este enfoque podría proponerse en el debate de cómo plasmar esta realidad educativa.

5. REFERENCIAS

Acosta, A. (2009). El Buen Vivir, una oportunidad por construir. *Ecuador Debate,* (75), 33-47. https://bit.ly/2QX1YG4

Cortez, D. (2011). La construcción social del "Buen Vivir "(Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida*. Aportes Andinos*, (28), 23. https://bit.ly/3oUyCo7

Dávalos, P. (2008). Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (el Buen Vivir) y las teorías del desarrollo. *Boletín icci,* (103), 1-7. https://bit.ly/3ukeRaH

Fierro, A. (2004). Salud mental, personalidad sana, madurez personal. *Revista UCSD*, *4*(7), 87-107. https://bit.ly/3fJDg47

Herrán, A. (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1, 14*(1), 245-264. https://bit.ly/3bTASXy

Herrán, A., y Selva, M. C. (2007). Introducción a una pedagogía de la muerte. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación,* (8), 127-144. https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.215-235

Hurtado, M., Cuadrado, S., y Herrán, A. (2015). ¿Hacia una Pedagogía Prenatal? Una propuesta educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, *67*(1), 151-168. https://doi.org/10.35362/rie671268

Lara, F. (2019). Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. *Arte, individuo y sociedad*, *31*(1), 9-26. https://bit.ly/3vlQSt5

Lara, F. (2019). La Partera como exponente de la Pedagogía Prenatal en el Ecuador. *Salud Uninorte*, *35*(2), 306-307. https://doi.org/10.14482/sun.35.2.618.04

López, E. (1989). Biodiversidad y conciencia de especie. https://bit.ly/2SmN1NL

Martínez, J. (1996). El concepto de universalidad. *Estudios jurídicos que en homenaje a Antonio Ibarrola Aznar presenta el Colegio de Derecho Civil de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México. D.F.: UNAM.

Nuñez, C. (2018). *Apuntes sobre la conciencia de especie y la ecología política. El pensamiento administrativo, contable y de liderazgo*. Quito, Ecuador. Editorial Universitaria Abya-Yala. https://bit.ly/3wA84va

Rodríguez, P., Herrán, A., y Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XX1*, *18*(1), 189-212. https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12317

Sáenz, G. (2018). La humildad. *Carta Comunitaria*, *26*(148), 70-71.

Simón, V. (2001). El ego, la conciencia y las emociones: un modelo interactivo. Psicothema, 13(2) 205-213. https://bit.ly/3fIJqSh

Toledo, V. (2009). ¿Contra nosotros? la conciencia de especie y el surgimiento de una nueva filosofía política. POLIS, Revista Latinoamericana, 8(22), 1-9 https://bit.ly/3oRD1Iz

Walsh, C. (2005). La interculturalidad en educación. Lima, Perú. Ministerio de Educación. https://bit.ly/3unDIun

DIFERENCIAS EN LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA ENTRE MAESTROS/AS DE CENTROS PÚBLICOS Y CENTROS CONCERTADOS-PRIVADOS DE EXTREMADURA.

JORGE ROJO RAMOS
Universidad de Extremadura

JOSÉ CARMELO ADSUAR SALA
Universidad de Extremadura

SABINA BARRIOS FERNÁNDEZ
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

1.1 ¿EXISTEN DIFERENCIAS EN LA ATENCIÓN AL ALUMNADO Y EN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN EL TIPO DE TITULARIDAD DEL CENTRO AL QUE ASISTE?

Esta es una pregunta compleja de responder y que ha sido objeto de no pocos debates. Conocer si existen diferencias en función de si un alumno/a estudia en un centro educativo público, concertado o privado ha sido objeto de diversos estudios de corte pedagógico u sociológico (Fernández Enguita, 2011; Gobernado Arribas, 2001; Murillo et al., 2018). Con respecto a cómo el tipo de centro podría influir en el rendimiento académico de sus estudiantes podemos encontrar distintas visiones. Según los estudios e informes presentados por del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos o PISA (más información en https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html), el alumnado que asiste a colegios concertados-privados podría obtener mejor rendimiento académico. Ferreiro Seoane (2017) encontró que, en algunas asignaturas, concretamente en Lengua Extranjera y en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se daban

diferencias a favor de los centros privados, aunque indica que es necesaria más investigación para dilucidar si el motivo de dichas diferencias es únicamente por tipo de centro, por el nivel formativo de los padres, o por ambos. Sin embargo, otros trabajos indican que cuando se equiparan el nivel socioeconómico de las familias y de los centros no parecen encontrarse tales diferencias (Calero et al., 2012; Cordero Ferrera et al., 2011). Mancebón Torrubia y Pérez Ximénez de Embún (2007) ya advirtieron que las desigualdades informativas y económicas a las que se enfrentan las familias con menor nivel de renta, podrían estar poniendo en peligro la libre elección de centro. Por todo lo anterior, se debe seguir investigando sobre cómo el entorno y características de las familias que pudieran estar influyendo en estas relaciones (Ferreiro Seoane, 2017).

También cabría preguntarse si existen diferencias en la atención a la diversidad en función de la titularidad del centro, aspecto que no debiera ser secundario al rendimiento académico. En un estudio sobre actitudes y estrategias del profesorado respecto a la inclusión educativa, se encontraron diferencias, aunque no significativas, mostrando que los docentes de los centros públicos tenían mejores actitudes que los de los centros privados. En ese mismo estudio también se resaltó que los docentes de los centros concertados y privados afirmaban tener mayores recursos y acceso a la información que en los centros públicos (Garzón Castro et al., 2016).

Con respecto a la legislación de nuestra comunidad, Extremadura, el decreto que establece las medidas para el alumnado con necesidades educativas específicas (Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura, 2014) indica que:

> "Según establece el artículo 86.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se garantizará una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo entre los centros públicos y en los centros privados concertados para lo que, con carácter general, se constituirán Comisiones de Escolarización (p. 31576)".

Así que la siguiente pregunta sobre la que se podría reflexionar sería: ¿el alumnado con necesidades educativas específicas está recibiendo todos los apoyos que necesita, ya sean materiales y/o profesionales, independientemente del centro en el que estén escolarizados? Según el recién mencionado Decreto de Atención a la Diversidad, los centros concertados que se sostienen con fondos públicos y la administración, tienen la obligación de proveer al alumnado de los apoyos y ajustes razonables que necesite. Y recordemos que no solo se trata de garantizar el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado, también hay que promover la autonomía, participación, y su desarrollo personal, como ciudadanos de pleno derecho que son tanto ellos como sus familias (Gobierno de España, 2008; Naciones Unidas, 2006).

1.2 Por una Inclusión educativa independientemente de la titularidad del centro

Ainscow (Ainscow, 2002) define la educación inclusiva como el conjunto de medidas destinadas a eliminar o minimizar dificultades y barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado. Por ello, las escuelas inclusivas deben transformarse para ser capaces crear un sistema óptimo que satisfaga las necesidades de cada alumno y alumna, estando preparadas para hacer frente a las distintas demandas que se puedan presentar en el día a día (Granada Azcárraga et al., 2013).

Existen una serie de factores que deben ponerse en funcionamiento para que el actual sistema educativo, basado en un curriculum rígido con grandes dificultades para atender a la diversidad, se transforme en una escuela inclusiva, Una escuela no que acepte la diferencia, sino que la celebre. Entre dichos factores y ocupando un lugar destacado, está la labor de los docentes. Los profesionales educativos deben asumir la responsabilidad de organizar la respuesta educativa, diseñar y desarrollar prácticas educativas diversificadas e individualizadas, motivar al alumnado, trabajar de forma colaborativa y utilizar distintos recursos y tecnologías (Echeita, 2016; Fernández-Blázquez y Echeita, 2021; Sebastián-Heredero, 2017), y una de las formas de lograr esto es a través

de la formación (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).

Las competencias que debe mostrar un docente para poder cumplir con los lineamientos de la educación inclusiva son diversas. The European Agency for Development in Special Needs Education (2011) propone 4 competencias: 1) valorar la diversidad, 2) apoyar y tener altas expectativas del alumnado, 3) trabajar en equipo y 4) desarrollar la dimensión profesional y personal. Un año más tarde, la misma agencia (2012) editó un material donde se exponían las competencias que debía tener un profesor/a inclusivo/a. Entre otros, se destaca que durante la formación inicial del futuro/a maestro/a, además de adquirir conocimientos, deben experimentar de primera mano el trabajo con alumnado con diferentes necesidades y con profesores experimentados en entornos inclusivos, puesto que el contacto con las personas con discapacidad y su realidad tienen un gran peso en la formación inclusiva. También Herrera-Seda (2018) invita a revisar los planes de estudios de los grados y el enfoque que se le está utilizando para formar a los futuros maestros/as que deben defender la escuela inclusiva.

Así, las acciones y políticas educativas deben centrarse en definiciones claras sobre lo que significan inclusión y equidad, haciendo hincapié en enfoques que provean a los docentes de las herramientas necesarias para desarrollar prácticas inclusivas en sus centros (Ainscow, 2020). Por ello se deben identificar las barreras que se anteponen a la inclusión (Arnaiz Sánchez et al., 2019). Para ello, autores como Booth y Ainscow (2019) han creado herramientas como el Índice para la Inclusión, en el que se reflexiona en torno a 3 dimensiones que nos pueden ayudar a crear escuelas más equitativas, justas e inclusivas:

- Creando culturas inclusivas, formada por:
    - Construir comunidad.
    - Establecer valores inclusivos.
- Estableciendo políticas inclusivas, que incluye:
    - Desarrollar un centro escolar para todos.

    - Organizar el apoyo a la diversidad.
- Desarrollando prácticas inclusivas, incluyendo:
    - Construir un curriculum para todos.
    - Orquestar el aprendizaje.

Lograr una escuela inclusiva y transformadora es trabajo de todos y todas, pero los centros y los/las docentes tienen mucho que decir. En este trabajo se pone especial énfasis en la importancia de la percepción que tienen los propios maestros y maestras sobre la formación que poseen para abordar la diversidad y fomentar las culturas, políticas y prácticas inclusivas.

2. OBJETIVOS

- Explorar las necesidades de formación de los y las maestros/as de educación primaria para promover la inclusión del alumnado con discapacidad estableciendo si existen diferencias en función del tipo de titularidad del centro (públicos o concertados/privados).

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Aceptaron participar en el estudio 255 maestros/as de educación primaria procedentes de centros educativos de Extremadura, tras aportar consentimiento informado. Sus datos sociodemográficos básicos son presentados en la tabla 1. La muestra fue reclutada usando un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia (Salkind et al., 1999).

***TABLA 1**. Distribución de frecuencias de la muestra (N=255).*

Variable	Categorías	N	%
Sexo	Hombre	48	18,8
	Mujer	207	81,2
Edad	Menor de 30	50	19,6
	Entre 30 y 40	84	32,9
	Entre 41 y 50	69	27,1
	Mayor de 50	52	20,4
Provincia del centro	Cáceres	46	18
	Badajoz	209	82
Tipo de plaza	Interino o temporal	101	39,6
	Funcionario o indefinido	154	60,4
Estudios cursados en la Universidad de Extremadura	Si	223	87,5
	No	32	12,5
Tipo de titularidad del centro	Público	133	52,2
	Concertado-privado	122	47,8
Años de experiencia		$\bar{x}$ =3.71 (dt=0.50)	

N= muestra; %: porcentaje: $\bar{x}$ = media; dt= desviación típica.

3.2. Instrumentos y Medidas utilizadas

Además del cuestionario sociodemográfico mencionado, a los participantes se les administran 3 preguntas dicotómicas (opciones de repuesta sí/no) sobre su percepción de la formación que han recibido con relación a la atención a la diversidad, descritas a continuación:

- Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado.
- Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos.
- La formación permanente a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado.

Adicionalmente, se administra el Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión o CEFI-R (González-Gil et al., 2019), un cuestionario formado por 19 ítems agrupados en 4 dimensiones (tabla 2). Este instrumento emplea una escala Likert donde entre 1 y 4,

siendo 1 “Totalmente en desacuerdo”, 2 “Parcialmente en desacuerdo”, 3 “Parcialmente de acuerdo” y 4 “Totalmente de acuerdo”.

TABLA 2. *Dimensiones e ítems que componen el CEFI-R.*

Dimensiones	Ítems
Concepción de la diversidad	1.Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo 2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros 3. No debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios hasta que no tengamos la formación adecuada para ello 4.Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del curriculum 5.Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase
Metodología	6. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales 7. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes 8. Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos 9. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos 10. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria
Apoyos	11. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula 12. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula en lugar de hacerlo en el aula de apoyo 13. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula 14. Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores
Participación en la comunidad	15. El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...) 16. Es fundamental que haya una relación estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar, ...) 17. La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad 18. Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo 19. El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...)

3.3. Procedimiento

El estudio se inicia invitando a los y las maestros/as de los centros públicos y concertados-privados de educación primaria de Extremadura

mediante un correo electrónico, en el que se les facilita la información sobre el objetivo del estudio, el consentimiento informado y un enlace para completar los cuestionarios. Para acceder a las direcciones de correo electrónico de los centros educativos, se recurre al directorio de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura (https://ciudadano.gobex.es/ciudadano-portlet/print-pdf/pdf?typepdf=3443&idDirectorio=775).

Todas las pruebas fueron administradas en formato digital mediante la herramienta Google Forms, ya que los e-cuestionarios permiten un mayor ahorro de costes, y mayor tasa de retorno (Anderson y Kanuka, 2003). Las respuestas de los participantes se almacenaron en una hoja de cálculo Excel para posteriormente proceder al análisis estadístico. La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de septiembre y diciembre de 2020.

3.4. Análisis estadístico

El análisis de los datos recogidos se realizó con el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 24.0 para MAC. Previo a la realización de los análisis estadísticos, se procedió a la inversión de los ítems negativos. Se utilizó el test Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias entre los resultados de las 3 preguntas dicotómicas. Para analizar si las variables analizadas cumplían con el supuesto de normalidad, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que indicó que no se cumplía con tal supuesto, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas. Para analizar las correlaciones entre las dimensiones y el sexo se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. La confiabilidad para cada una de las dimensiones del CEFI-R se midió con el Alpha de Cronbach, considerando 0.60-0.70 como valores aceptables y 0.70 – 0.90, como satisfactorios (Nunnally y Bernstein, 1994).

4. RESULTADOS

4.1. PREGUNTAS DICOTÓMICAS SOBRE FORMACIÓN

Tras aplicar el Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias entre las 3 preguntas dicotómicas relativas a la formación se exponen los resultados en la tabla 3. Los resultados obtenidos sugieren diferencias muy significativas en la pregunta 3, relacionada con que los y las docentes se sientan preparados/as para hacer frente a la diversidad gracias a la formación permanente que han realizado.

***TABLA 3**. Distribución de frecuencias en las respuestas a las preguntas dicotómicas en función del tipo de titularidad del centro.*

Pregunta	Tipo de titularidad	Sí	No	p
Pregunta 1: Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado	Público	47 (17,3%)	89 (34,9%)	0.15
	Privado/Concertado	51 (20%)	71 (27,8%)	
	Total	95 (37,3%)	160 (62,7%)	
Pregunta 2: Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos	Público	131 (51,4%)	2 (0,8%)	0,20
	Privado/Concertado	117 (45,9%)	5 (2%)	
	Total	248 (97,3%)	7 (2,7%)	
Pregunta 3: La formación permanente a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado	Público	103 (40,4%)	30 (11,8%)	0.01**
	Privado/Concertado	109 (42,7%)	13 (5,1%)	
	Total	212 (83,1%)	43 (16,9%)	

** Correlación significativa para p < .05; ** Correlación significativa para p < .01

Las figuras 1, 2 y 3 muestran los gráficos correspondientes a las respuestas de las 3 preguntas dicotómicas en función de la titularidad del centro (púbico y concertado-privado).

FIGURA 1. *Distribución de frecuencias en las respuestas a la pregunta 1 en función del tipo de titularidad del centro.*

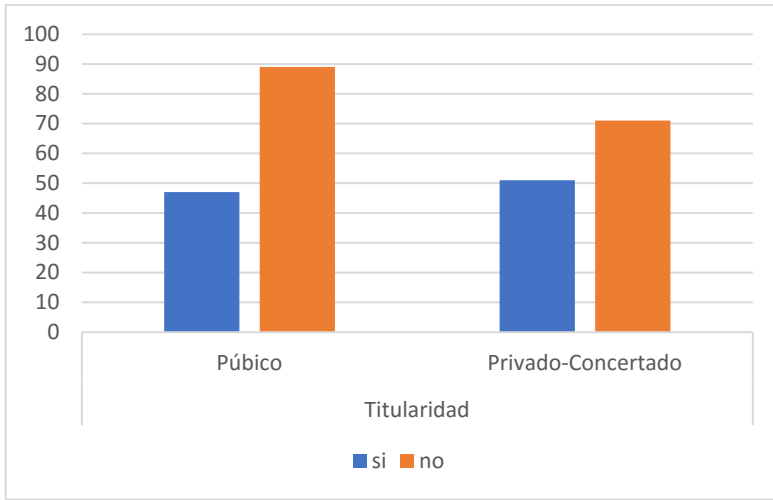


FIGURA 2. *Distribución de frecuencias en las respuestas a la pregunta 2 en función del tipo de titularidad del centro.*

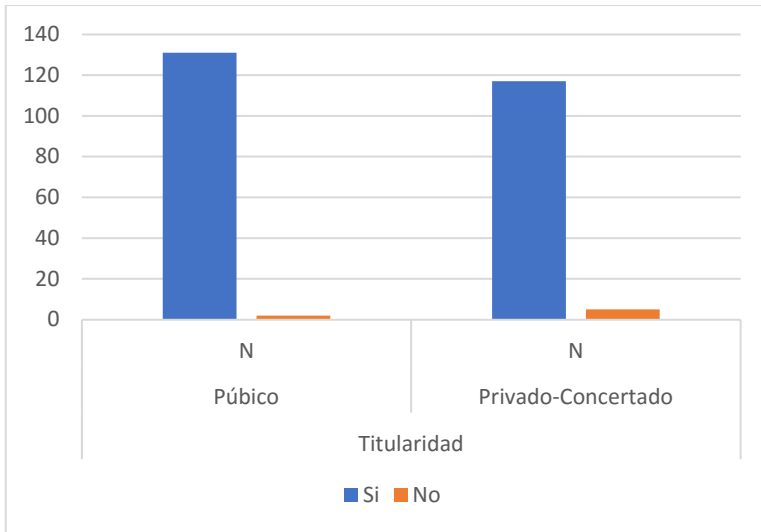
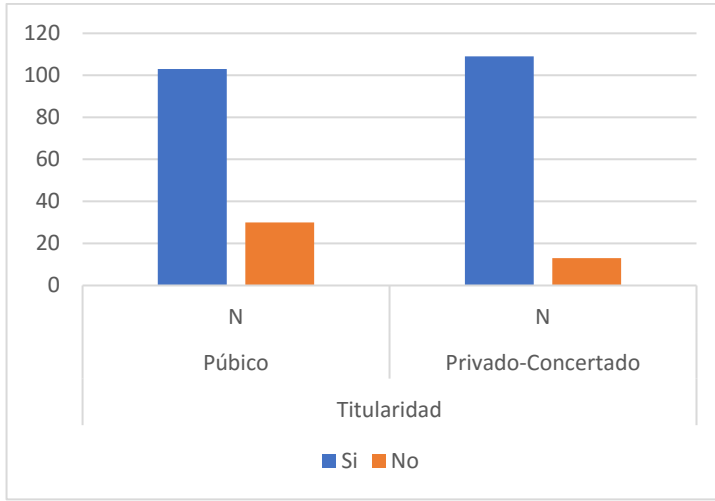


FIGURA 3. *Distribución de frecuencias en las respuestas a la pregunta 2 en función del tipo de titularidad del centro.*



4.2. Diferencias en el Cefi-r en función del tipo de titularidad del centro

Tras utilizar la prueba U de Mann-Whitney para establecer si existían diferencias estadísticamente significativas entre los ítems y las dimensiones del CEFI-R en función de los dos grupos analizados según el tipo de titularidad de centro en el que se desempeñan, se exponen los resultados en tabla 4. Con respecto a las dimensiones del CEFI-R, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones 3) Apoyos y 4) Participación comunitaria.

En relación a los ítems, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en el ítem 18) Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo; y así como en los siguientes 4 ítems: 8) Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos, 15) El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...); 16) Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (AMPA, asociaciones de vecinos, consejo escolar, ...); y 19) El centro debe

trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...).

TABLA 4. *Análisis descriptivo y diferencias por tipo de titularidad en los ítems del CEFI-R.*

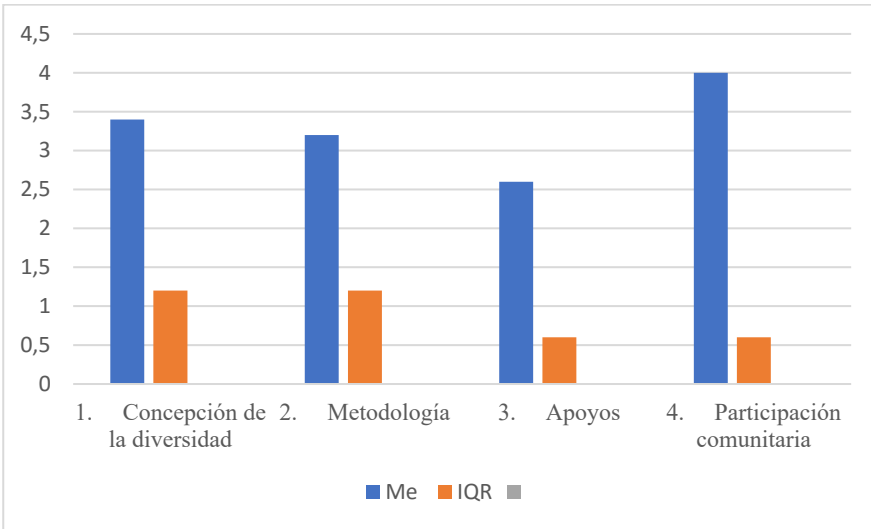
	Público Me (IQR)	Concertado-Privado Me (IQR)	Total Me (IQR)	p
Dimensión 1. Concepción de la diversidad	**3,4 (1,2)**	**3,2 (0,8)**	**3,2 (1)**	**0,92**
1. Preferiría tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,20
2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo no interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros	3 (1,5)	3 (1)	3 (1)	0,35
3. Debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, aunque no tengamos la formación adecuada para ello	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,99
4. Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo pueden seguir el día a día del currículum	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,36
5. No me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase	4 (2)	3 (2)	3 (2)	0,41
Dimensión 2. Metodología	**3,2 (1,2)**	**3 (1,65)**	**3 (1,2)**	**0,22**
6. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,65
7. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,72
8. Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos	3 (1)	3 (2)	3 (2)	0,01**
9. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos	3 (1)	3 (2)	3 (2)	0,32
10. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos pueden ser incluidos con éxito en el aula ordinaria	3 (1)	3 (2)	3 (2)	0,13
Dimensión 3. Apoyos	**2,6 (0,6)**	**2,4 (1,2)**	**2,4 (1)**	**0,03***
11. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula	4 (1)	4 (2)	4 (2)	0,08
12. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo	3 (1)	3 (2)	3 (2)	0,26
13. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula.	3 (1)	2 (2)	2 (2)	0,08

14. Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,06
Dimensión 4. Participación comunitaria	**4 (0,6)**	**3,6 (1,6)**	**3,8 (1)**	**<0,01****
15. El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...)	4 (1)	3 (2)	4 (1)	<0,01**
16. Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (AMPA, asociaciones de vecinos, consejo escolar, ...)	4 (0)	3 (2)	4 (1)	<0,01**
17. La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad	4 (0)	4 (2)	4 (1)	0,08
18. Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo.	4 (0)	4 (1)	4 (1)	0,04*
19. El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...)	4 (0,5)	4 (2)	4 (1)	<0,01**

Correlación significativa para p <, 05; ** Correlación significativa para p <, 01; Me = valor mediano; IQR = rango intercuartílico.

El gráfico 4 muestra las puntuaciones de la mediana y el rango intercuartílico para cada una de las dimensiones del CEFI-R.

FIGURA 4. *Distribución de frecuencias de las dimensiones y rango intercuartílico.*



5. DISCUSIÓN

La principal aportación de este estudio ha sido la obtención de datos con respecto a la percepción que tienen los y las maestros/as de primaria de la comunidad autónoma de Extremadura respecto a sus necesidades de formación para impartir docencia siguiendo principios y prácticas alineadas con la educación inclusiva, tratando de dilucidar si hay diferencias en función del tipo de la titularidad del centro en el que prestan sus servicios. Bajo estos resultados, se dan diferencias estadísticamente significativas en la pregunta dicotómica 3, que trata sobre su percepción sobre si la formación continuada les ayuda a estar preparados para los retos que se pueden presentar en la atención a la diversidad. En los resultados de las dimensiones del CEFI-R, quedan patentes diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones 3) Apoyos y 4) Participación comunitaria. Con relación a los ítems, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en el ítem 18 y muy significativas en los ítems 8, 15, 16 y 19.

La información con respecto a la formación o a las percepciones o necesidades de información comparando centros de distinta titularidad es escasa. En un trabajo realizado por García Llamas (1998) se indica que los docentes de centros privados (no incluyendo los concertados), muestran diferencias estadísticamente significativas en motivaciones relacionadas para realizar formación permanente relacionadas con alcanzar un buen nivel de conocimientos, ayudar al alumnado y aprovechar el tiempo. Además, estarían menos preocupados por las certificaciones obtenidas en dichos cursos que los docentes de la educación pública.

Doménech et al. (2003) encuentran que, en los centros analizados, predominan las actitudes más positivas en el ámbito privado, pese a no ser muy grandes. En una reciente revisión sistemática sobre las actitudes de los docentes en nuestro país se incluyen 3 estudios que analizan, entre otros aspectos actitudinales comparando entre tipo de centros. Lorenzo Martín et al. (2017) encuentran mayor percepción de sensibilización hacia la discapacidad en el centro público analizado en comparación con el concertado-privado. Garzón Castro et al. (2016) mantienen

que los docentes de los colegios concertados y públicos tienen actitudes más positivas que los de los centros privados, usando los primeros más estrategias inclusivas y adaptaciones en su prácticas educativas. (Solís et al., 2019) concluyen que los profesores de centros concertados se sienten más capacitados para la inclusión, mostrando diferencias significativas en formación y recursos, clima de aula y desarrollo social, mostrando y una mayor percepción de más formación y recursos disponibles. Sin embargo, estos datos deben ser interpretados con precaución por cuestiones metodológicas relacionadas con la muestra y con el tipo de diseño de investigación planteado en los mismos.

Sea como fuere, en lo que sí existe consenso es en considerar esencial el papel que juega la formación docente en materia de inclusión, mostrando que los profesores mejor formados, además de mejores prácticas, mejores actitudes ante la diversidad (González Rojas y Triana Fierro, 2018; Granada Azcárraga et al., 2013; Martínez-Otero Pérez, 2003). Además, los docentes reclaman una formación vinculada al desarrollo de competencias que les ayude a adquirir técnicas, habilidades y actitudes aplicables a cada situación y contexto (Bazán Ramírez et al., 2016; García Llamas, 1998). De hecho, en otro estudio se encuentra que entre los contenidos que desean abordar, los maestros de infantil reclaman formación relativa a la atención a la diversidad (Úcar Martínez et al., 2007). Herrera-Seda, (2018) subraya que "la formación inicial del profesorado para una educación inclusiva debería transformarse profundamente y desde la raíz" (p. 19).

Este estudio no se encuentra exento de limitaciones, entre las que destaca que los resultados y conclusiones no pueden ser generalizables al tratarse de un estudio realizado con una muestra de conveniencia de la que no se puede asegurar su representatividad. Por otra parte, no se pueden establecer relaciones causa-efecto con el tipo de diseño utilizado en este estudio.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, entre el profesorado de los colegios concertados-privados incluidos en este estudio parece existir una mayor necesidad de

formación hacia la inclusión en la dimensión 3) que tiene que ver con el desempeño y función del profesorado de apoyo y en la dimensión 4) que se relaciona con la participación que debería tener la comunidad para conseguir una plena inclusión.

La formación inicial y permanente juegan un papel importante en la promoción de actitudes y prácticas educativas inclusivas de los/las docentes y futuros docentes, pero se debe reflexionar sobre si los contenidos y las materias impartidas realmente están propiciando la transformación de la escuela.

7. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de educación*, *327*(1), 69-82.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16.

Anderson, T., y Kanuka, H. (2003). *E-research: Methods, strategies, and issues*. Allyn and Bacon.

Arnaiz Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., y Maldonado Martínez, R. M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *8*(1), 18-24. https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321

Bazán Ramírez, A., Castellanos Simons, D., Galván Zariñana, G., y Cruz Abarca, L. (2016). Valoración de Profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, *8*(4), 84-100.

Booth, T., y Ainscow, M. (2019). *Guía para educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.

Calero, J., Escardíbul, J.-O., y Choi, Á. (2012). El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de PISA-2009: Radiografía de una realidad latente. *Revista Española de Educación Comparada*, *0*(19), 69. https://doi.org/10.5944/reec.19.2012.7578

Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura, n.º 202 (2014).

Cordero Ferrera, J. M., Crespo Cebada, E., y Pedraja Chaparro, F. (2011). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, *362*. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-161

Doménech, V., Esbrí, J. F., González, H. A., y Miret, L. (2003). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. *Fòrum de Recerca*, *9*, 1-13.

Echeita, G. (2016). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, «Voz y Quebranto». *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, *11*(2). https://revistas.uam.es/reice/article/view/2899

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: Retos y oportunidades*. European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profile of inclusive teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Fernández Enguita, M. (2011). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *State and private school in Spain: creeping segregation*. http://hdl.handle.net/10481/17387

Fernández-Blázquez, M. L., y Echeita, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y Reflexión Educativa*, *46*, 80-106. https://doi.org/10.48204/j.are.n46a4

Ferreiro Seoane, F. J. (2017). Análisis comparativo de los centros públicos y privados medido a través del premio extraordinario de la ESO en Galicia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 181. https://doi.org/10.18172/con.3025

García Llamas, J. L. (1998). La formación permanente del profesorado: Motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XX1*, *1*(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.400

Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I., y Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, *4*(2), 25-45. https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02

Gobernado Arribas, R. (2001). Enseñanza privada, enseñanza pública y movilidad social. *Revista Española de Pedagogía*, *59*(220), 467-482. JSTOR.

Gobierno de España. (2008). *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006.* Boletín Oficial del Estado nº96. https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/(1)

González Rojas, Y., y Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, *21*(2), 200-218. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Baz, B. O., y Castro, R. P. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: The CEFI-R. *Aula Abierta*, *48*(2), 229-238.

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, *25*, 51-59.

Herrera-Seda, C. (2018). La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *12*(2), 17-20. https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200017

Lorenzo Martín, C., Rodríguez-Jiménez, M. del C., González-Herrera, A. I., y Márquez-Domínguez, Y. (2017). La percepción y las actitudes del profesorado hacia la diversidad e inclusión educativa. *European Journal of Education Studies*, *3*(11), 29-68.

Mancebón Torrubia, M. J., y Pérez Ximénez de Embún, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Hacienda Pública Española*, *180*, 77-106.

Martínez-Otero Pérez, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso. Revista de Educación.*, *23*, 9-21.

Murillo, F. J., Belavi, G., y Pinilla Rodríguez, L. M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers. Revista de Sociologia*, *103*(3), 307. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392

Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed). McGraw-Hill.

Salkind, N. J., Escalona, R. L., y Valdés Salmerón, V. (1999). *Métodos de investigación*. Prentice-Hall.

Sebastián-Heredero, E. (2017). Competencias personales docentes para la educación inclusiva. Una reflexión sobre lo que está ocurriendo en España. *Revista Educação Especial*, *30*(59), 563. https://doi.org/10.5902/1984686X27995

Solís, P., Pedrosa, I., y Mateos-Fernández, L.-M. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities / Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y Educación*, *31*(3), 576-608. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955

Úcar Martínez, X., Belvis Pons, E., Pineda Herrero, P., y Moreno Andrés, M. V. (2007). *Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil*. *44*(4), 1-13. https://doi.org/10.35362/rie4442225

NECESIDADES DE FORMACIÓN CON RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: COMPARATIVA ENTRE MAESTROS/AS CON PLAZA TEMPORAL VERSUS INDEFINIDA

JORGE ROJO RAMOS
Universidad de Extremadura

SABINA BARRIOS FERNÁNDEZ
Universidad de Extremadura

JOSÉ CARMELO ADSUAR SALA
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

1.1 SOBRE LA CARRERA DOCENTE: EL CAMINO HACIA LA ESTABILIDAD Y LA SATISFACCIÓN LABORAL

Los y las docentes juegan un papel de incuestionable trascendencia en la sociedad. Son los encargados de transmitir valores y conocimientos al alumnado. Es la profesión que crea al resto de profesiones, y por ello, es imprescindible cuidar de su bienestar y de su calidad de vida (Güell Malet, 2015). Las palabras de (Marchesi, 2007):

> "Si la profesión docente tiene un fuerte componente moral, si exige un compromiso activo y positivo con las nuevas generaciones, si ha de contribuir a la felicidad de los alumnos, si ha de mantener el optimismo y la esperanza en el futuro de las nuevas generaciones y de la humanidad, no queda más remedio que admitir que el agente de esta actividad, el profesor, ha de sentirse participe de este proyecto y, en consecuencia, ha de vivir y transmitir una cierta forma de felicidad en su actividad docente y solo puede sentirse feliz en su trabajo si le gusta, si se siente satisfecho con él, si encuentra sentido a la educación de sus alumnos (p.3)".

Se ha comprobado que los docentes se enfrentan a multitud de estresores, incluyendo la exigencia de cumplir con altos estándares de calidad (Alvites-Huamaní, 2019), el elevado ratio en las aulas, dificultades en las relaciones con las familias, factores relacionados con las instalaciones, materiales y tecnologías, insuficiente preparación pedagógica, la incertidumbre por el futuro legislativo, el aumento de responsabilidades, la pérdida de autoridad y de prestigio social, y la desmotivación y las actitudes de indisciplina por parte de los estudiantes, entre otros (Alvites-Huamaní, 2019; Martínez-Otero Pérez, 2003; Osorio y Cárdenas Niño, 2017). También sabemos que los docentes pasan por una serie de fases a lo largo de su carrera docente y que el tiempo de práctica influye en su capacidad para llevar a cabo prácticas educativas innovadoras, entre otros (Betrián Villas y Jové Monclús, 2013; Delgado Noguera, 2015).

> "Dentro de todos estos factores se encuentran aspectos que tienen que ver con factores ocupacionales, como la inestabilidad laboral (Betrián Villas y Jové Monclús, 2013) y el tipo de contrato, en este caso, con los que se realizan en condiciones de precariedad (Martínez-Otero Pérez, 2003). Esta inestabilidad o eventualidad a menudo dificulta, retrasa o impide a los docentes realizar planes de futuro, lo cual les supone un gran obstáculo para autorrealizarse tanto personal como profesionalmente (Martínez-Otero Pérez, 2003). Así, el tipo de contratación (temporal/fija) influencia a los docentes, de tal forma que aquellos en situación de temporalidad sufren una serie de efectos negativos en su satisfacción laboral y en su calidad de vida (Coluccio Piñones et al., 2016; Padilla González et al., 2008)".

1.2 Sobre la atención a la diversidad y la inclusión educativa

España ratificó en 2008 la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Gobierno de España, 2008; Naciones Unidas, 2006), comprometiéndose, entre otros, a desarrollar los mecanismos necesarios para que todo el alumnado pudiera acceder y beneficiarse de una educación inclusiva, tal y como se recoge en el artículo 24 de la Convención y que, recordemos, tiene efectos vinculantes:

> "Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados

> Partes aseguraran un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida… Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (p. 20654)".

Sin embargo, y pese a los múltiples cambios legislativos, aún no se ha logrado la plena inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema educativo español (Echeita y Serrano, 2019). Ejemplos de estas carencias se pueden encontrar en las sendas condenas impuestas a España a través de dos procedimientos de denuncia presentados ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas: 1) por la investigación sistemática ante la inexistencia de un sistema educativo inclusivo (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017), y 2) por el procedimiento de quejas individuales y por la que España debe establecer medidas reparatorias por no permitir la integración en el sistema educativo ordinario de un alumno con discapacidad intelectual en Castilla y León (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017).

Desde una perspectiva inclusiva, la diferencia, las necesidades específicas del alumnado se entienden no como algo inherente a la persona, sino que están presentes en el contexto, de tal forma que son el currículum y el entorno los que deben adaptarse para proveer al alumno/a de oportunidades de aprendizaje y de los apoyos o ajustes razonables pertinentes (Alba Pastor, 2018; Fernández-Blázquez y Echeita, 2021). Se debe lograr que toda la comunidad educativa asuma positivamente la diversidad y que la considere enriquecedora, no problemática. Solo de

esta forma se va a lograr la necesaria transformación de la escuela y, por tanto, de la sociedad en su conjunto (UNESCO, 2003).

1.3 La formación docente en atención a la diversidad e inclusión educativa

Entre los factores para que se produzca un cambio en el sistema educativo que acoja y celebre la diversidad, se encuentra la labor de los docentes. Los profesionales educativos deben asumir la responsabilidad de organizar la respuesta educativa, diseñar y desarrollar prácticas educativas diversificadas e individualizadas, motivar al alumnado, trabajar de forma colaborativa y utilizar distintos recursos y tecnologías (Echeita, 2016; Fernández-Blázquez y Echeita, 2021; Sebastián-Heredero, 2017).

Las competencias que debe mostrar un docente para poder cumplir con los lineamientos de la educación inclusiva son diversas. The European Agency for Development in Special Needs Education (2011) propone 4 competencias: valorar la diversidad, apoyar y tener altas expectativas del alumnado, trabajar en equipo y desarrollar la dimensión profesional y personal. Alegre de la Rosa (2010) contempla, entre otras, la capacidad reflexiva, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje y la de motivar con metodología activas al alumnado. Para que estas competencias sean desarrolladas, se debe proveer a los/las maestros/as una formación amplia y de calidad. Otro de los problemas detectados es que muchas veces la formación de los docentes está orientada fundamentalmente a la adquisición de conocimientos, dejando de lado aspectos tan importantes como las actitudes y los valores (UNESCO, 2003).

De esta forma, resulta de gran importancia realizar un profundo análisis de la formación de los estudiantes de grado de magisterio y de los/las docentes, incluyendo tanto su formación inicial como la continuada (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011; Pérez Pérez y López Francés, 2017; Sebastián-Heredero, 2017). Solo de esta forma se logrará movilizar al profesorado, el recurso más importante para conseguir la tan ansiada escuela inclusiva. Por ello, resulta necesario analizar cuidadosamente sus planes de formación, para de esta forma dotarles de herramientas para que puedan ser capaces de

adaptarse al alumnado con distintas necesidades de apoyo educativo, en un contexto donde las nuevas metodologías, los avances relacionados con la neurociencia y los cambios sociales, son constantes (Ainscow, 2002; Pérez Pérez y López Francés, 2017).

2. OBJETIVOS

- Explorar las necesidades de formación de los y las maestros/as de educación primaria para promover la inclusión del alumnado con discapacidad, estableciendo si existen diferencias en función del tipo de vinculación contractual (temporal/fijo).
- Partimos de la hipótesis de que los y las maestros/as con vinculación o plaza indefinida o fija, mostrarán mejores percepciones con respecto a sus necesidades de formación para la educación inclusiva que los interinos/laborales, por tener, en principio, mayor satisfacción por unas condiciones laborales más estables.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Tras aportar consentimiento informado, 605 maestros/as de educación primaria procedentes de centros educativos de Extremadura aceptaron participar en el estudio. Los datos sociodemográficos básicos de los participantes pueden consultarse en la tabla 1. La muestra fue reclutada utilizando un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia (Salkind et al., 1999).

***TABLA 1**. Distribución de frecuencias de la muestra (N=605).*

Variable	Categorías	N	%
Sexo	Hombre	140	28,1
	Mujer	435	71,9
Edad	Menor de 30	46	7,6
	Entre 30 y 40	221	36,5
	Entre 41 y 50	200	33,1
	Mayor de 50	138	22,7
Provincia del centro	Cáceres	181	29,9
	Badajoz	424	70,1
Tipo de plaza	Interino o temporal	195	32,2
	Funcionario o indefinido	410	67,8
Estudios cursados en la Universidad de Extremadura	Si	524	86,6
	No	81	13,4
Años de experiencia		$\bar{x}$ =15.05 (dt=10.62)	

N= muestra; %: porcentaje: $\bar{x}$ = media; dt= desviación típica.

3.2. Instrumentos y Medidas utilizadas

Además del cuestionario sociodemográfico ya mencionado, a los participantes se les administraron 3 preguntas dicotómicas (opciones de repuesta sí/no) sobre su percepción de la formación que han recibido con relación a la atención a la diversidad, descritas a continuación:

- Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado.
- Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos.
- La formación permanente a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado.

Adicionalmente, se administra el Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión o CEFI-R (González-Gil et al., 2019), un cuestionario formado por 19 ítems agrupados en 4 dimensiones (tabla 2). Este instrumento emplea una escala Likert donde entre 1 y 4,

siendo 1 “Totalmente en desacuerdo”, 2 “Parcialmente en desacuerdo”, 3 “Parcialmente de acuerdo” y 4 “Totalmente de acuerdo”.

TABLA 2. *Dimensiones e ítems que componen el CEFI-R.*

Dimensiones	Ítems
Concepción de la diversidad	1.Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo 2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros 3. No debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios hasta que no tengamos la formación adecuada para ello 4.Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del curriculum 5.Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase
Metodología	6. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales 7. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes 8. Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos 9. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos 10. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria
Apoyos	11. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula 12. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula en lugar de hacerlo en el aula de apoyo 13. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula 14. Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores
Participación en la comunidad	15. El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...) 16. Es fundamental que haya una relación estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar, ...) 17. La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad 18. Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo 19. El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...)

3.3. Procedimiento

El estudio se inicia invitando a los y las maestros/as de los centros públicos de educación primaria de Extremadura mediante un correo electrónico en el que se les facilita la información sobre el objetivo del estudio, el consentimiento informado y un enlace para completar los cuestionarios. Para acceder a las direcciones de correo electrónico de los

centros educativos, se recurre al directorio de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura (https://ciudadano.gobex.es/ciudadano-portlet/printpdf/pdf?typepdf=3443&idDirectorio=775).

Todas las pruebas fueron administradas en formato digital mediante la herramienta Google Forms, ya que los e-cuestionarios permiten un mayor ahorro de costes, y una mayor tasa de retorno (Anderson y Kanuka, 2003). Las respuestas de los participantes se almacenaron directamente en una hoja de cálculo para posteriormente proceder al análisis estadístico. La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de septiembre y diciembre de 2020.

3.4. Análisis estadístico

El análisis de los datos recogidos se realizó con el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 24.0 para MAC. Previo a la realización de los análisis estadísticos, se procedió a la inversión de los ítems formulados a través de una negación. Se utilizó el test Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias entre los resultados de las 3 preguntas dicotómicas. Para analizar si las variables analizadas cumplían con el supuesto de normalidad, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que indicó que no se cumplía con tal supuesto, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas. Para analizar las correlaciones entre las dimensiones y el sexo se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. La confiabilidad para cada una de las dimensiones del CEFI-R se midió con el Alpha de Cronbach, considerando 0,60-0,70 como valores aceptables y 0,70 – 0,90, satisfactorios (Nunnally y Bernstein, 1994).

4. RESULTADOS

4.1. Preguntas dicotómicas sobre formación

Tras aplicar el Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias entre las 3 preguntas dicotómicas relativas a la formación se exponen los resultados en la tabla 3, que sugieren la existencia de diferencias

significativas en la pregunta 2, relacionada con la asistencia a cursos de formación a favor de los/las maestros/as con vinculación indefinida.

***TABLA 3**. Distribución de frecuencias en las respuestas a las preguntas dicotómicas en función de la vinculación contractual.*

Pregunta	Vinculación contractual	Sí	No	p
Pregunta 1: Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado	Temporal	57 (9.4%)	138 (22.8%)	0.62
	Indefinido	112 (18.5%)	298 (49.3%)	
	Total	169 (29.9%)	436 (72.1%)	
Pregunta 2: Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos	Temporal	188 (31.1%)	7 (1.2%)	0,02*
	Indefinido	375 (62%)	35 (5.8%)	
	Total	563 (93.1%)	42 (6.9%)	
Pregunta 3: La formación permanente a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado	Temporal	146 (24.1%)	49 (8.1%)	0,08
	Indefinido	344 (56.9%)	66 (10.9%)	
	Total	490 (81%)	115 (19%)	

* Correlación significativa para p < .05; ** Correlación significativa para p < .01

4.2. Diferencias en el Cefi-r en función del tipo de relación contractual/tipo de plaza

Tras utilizar la prueba U de Mann-Whitney para evaluar si existían diferencias entre los ítems y las dimensiones del CEFI-R en función de los dos grupos analizados según su vinculación contractual, se exponen los resultados en tabla 4. Como se puede comprobar, solo se encuentran, por una parte, diferencias significativas en la dimensión Metodología, mientras que, en lo referido a los ítems, se producen en 4 de los ítems: 12) Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo; 13) La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula; 14) Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los

profesores; y 15) El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...).

TABLA 4. *Análisis descriptivo y diferencias por género en los ítems del CEFI-R.*

	Temporal Me (IQR)	Indefinido Me (IQR)	Total Me (IQR)	P
Dimensión 1. Concepción de la diversidad	**3.2 (1)**	**3.2 (1)**	**3.2 (1)**	**0.62**
1. Preferiría tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,20
2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo no interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros	4 (1)	3 (1)	3 (1)	0,63
3. Debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, aunque no tengamos la formación adecuada para ello	3 (2)	4 (1)	4 (1)	0,75
4. Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo pueden seguir el día a día del currículum	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,25
5. No me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase	3 (1)	4 (2)	4 (2)	0,25
Dimensión 2. Metodología	**2,8 (1,2)**	**3 (1,2)**	**3 (1,2)**	**<0,01****
6. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,82
7. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes	3 (1)	3 (2)	3 (2)	0,81
8. Sé como adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos	3 (2)	3 (1)	3 (2)	0,91
9. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,60
10. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos pueden ser incluidos con éxito en el aula ordinaria	3 (2)	3 (1)	3 (2)	0,32
Dimensión 3. Apoyos	**2,4 (0,8)**	**2,4 (1)**	**2,4 (1)**	**0,53**
11. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,29
12. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,05*
13. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula.	2 (2)	2 (2)	2 (2)	<0,01**
14. Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,04*

Dimensión 4. Participación comunitaria	3,8 (1)	3,8 (1)	3,8 (1)	0,58
15. El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...)	4 (2)	3 (2)	4 (2)	<0,01**
16. Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (AMPA, asociaciones de vecinos, consejo escolar, ...)	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,13
17. La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,96
18. Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo.	4 (1)	4 (0)	4 (1)	0,49
19. El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...)	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,80

* Correlación significativa para p < .05; ** Correlación significativa para p < .01; Me = valor mediano; IQR = rango intercuartílico.

4.3. Diferencias en el Cefi-r en función del tipo de relación contractual/tipo de plaza

La tabla 5 muestra las correlaciones entre las dimensiones y los diferentes rangos de edad realizados mediante la prueba de Spearman.

TABLA 5. *Correlaciones entre las dimensiones y la variable grupos de edad.*

Dimensiones	ρ	(p)
Concepción a la diversidad	-0,09	(0,23)
Metodología	-0,06	(0,10)
Apoyos	-0,12	(<0,01)
Participación en la comunidad	-0,17	(<0,01)

La p es del coeficiente de correlación de Spearman. Cada puntuación obtenida en las dimensiones se basa en una escala Likert (1-4): 1 es “Totalmente en desacuerdo”, 2 “Parcialmente en desacuerdo”, 3 “Parcialmente de acuerdo” y 4 “Totalmente de acuerdo”.

5. DISCUSIÓN

Puesto que durante carrera docente pueden aparecer diversos obstáculos que influyan en el bienestar y calidad de vida, en general, y en la práctica docente, en particular, iniciamos este estudio bajo la hipótesis de que los/las maestros/as con contratos o plazas indefinidas mostrarán mejores percepciones con respecto a sus necesidades de formación para

la educación inclusiva que los interinos/laborales. Así, la principal aportación de este estudio ha sido la obtención de datos sobre la percepción que tienen los y las maestros/as de primaria de la comunidad autónoma de Extremadura con respecto a sus necesidades de formación para impartir docencia siguiendo principios y prácticas alineadas con la educación inclusiva, tratando de dilucidar si hay diferencias en función del tipo de plaza o vinculación contractual. En este estudio se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en una de las preguntas dicotómicas sobre si estarían dispuestos a acudir a cursos de formación permanente y, en el CEFI-R, en la dimensión 2) Metodología y en 4 de los ítems del cuestionario.

No se han encontrado estudios similares al presentado, por lo que resulta imposible realizar comparaciones con lo aportado por otros autores. Lo que sí constata la literatura científica es la relación entre la formación y las competencias para la inclusión, y entre la vinculación laboral/tipo de plaza y el bienestar de los docentes. Así, en relación con la formación y las competencias para la inclusión, diversos estudios constatan que la formación docente es un elemento clave en sus competencias, pero también en sus actitudes. Los docentes mejor cualificados comprenden, respetan, interactúan y se adaptan mejor a la diversidad (González Rojas y Triana Fierro, 2018; Granada Azcárraga et al., 2013; UNESCO, 2003). Como indica Martínez-Otero Pérez (2003):

> "La preparación del profesorado ha de trascender la mera instrucción para convertirse en un proceso humanizador integral, en el que se armonice la ciencia con la ética, el dominio técnico con la capacidad de relación interpersonal (p. 12)".

Por otra, y con respecto a la vinculación laboral y el bienestar docente, numerosos trabajos recogen que las exigencias y los estresores a los que se tienen que enfrentar los docentes son múltiples (Alvites-Huamaní, 2019; Betrián Villas y Jové Monclús, 2013; Martínez-Otero Pérez, 2003; Osorio y Cárdenas Niño, 2017). Así, los docentes deben lidiar con la dificultad para avanzar y estabilizar su carrera profesional, lo cual condiciona su vida personal y su calidad de vida, llegando a producirse un aumento del absentismo laboral (Coluccio Piñones et al., 2016). De nuevo, Martínez-Otero Pérez (2003) ilustra esta situación:

> "A menudo la eventualidad en el trabajo impide al profesor consagrarse a un proyecto personal y laboral que le permita autorrealizarse. Los planes para el futuro quedan suspendidos, permanentemente aplazados, a la espera de asegurar el puesto y con él los ingresos. El docente que se halla en situación prolongada de provisionalidad carece de la necesaria confianza y no es extraño que sucumba al desánimo, a la indefensión y al estrés. El oxímoron "segura inseguridad" expresa la cruda realidad que atenaza al "profesor de temporada" vinculado al centro educativo a través de un contrato precario, habitualmente con fecha de caducidad (16)".

En línea con todo lo anterior, se habla de la existencia de una serie de etapas por las que pasa el docente en función de su experiencia laboral. Huberman (1990) postula la existencia de 5 etapas dentro del ciclo docente, siendo la segunda etapa, entre los 3-7 años de carrera, aquella en la que se produce la estabilización de la actividad docente y laboral. Otros autores hacen distintas propuestas de clasificación (Zabalza Beraza et al., 2012), pero todas parecen estar de acuerdo en señalar que la primera tiene más que ver con la supervivencia, y con conocer y asumir la nueva situación, para luego intentar acomodar tanto su visión de la educación como su situación personal.

Una de las principales limitaciones del estudio es la imposibilidad de establecer relaciones causa efecto debido a que se ha utilizado un diseño transversal. Además, que exista una correlación entre distintas variables no implica la existencia de una relación causa-efecto. Además, la muestra es de conveniencia, es decir, no ha existido un proceso de aleatorización, por lo que no se puede asegurar que sea representativa.

6. CONCLUSIONES

Un mayor porcentaje de profesorado indefinido versus profesorado interino podría considerar en la formación permanente recibida en su carrera le ha preparado para responder a la diversidad de necesidades educativas que presenta su alumnado, y se muestra dispuesto a asistir a cursos de formación al respecto en el caso en el que se les ofrecieran.

Parece que el profesorado indefinido está más de acuerdo con que la mejor manera de conseguir la inclusión es incorporar al aula al profesor

de apoyo, estando su lugar dentro del aula trabajando con todo el alumnado, así como con que el proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...) en comparación con el profesorado interino. El profesorado más joven, en comparación con el de más edad, podría estar más de acuerdo en que la mejor manera de conseguir la inclusión es incorporar al aula al profesor de apoyo, estando el lugar dentro del aula trabajando con todo el alumnado y a medida que pasa el tiempo.

7. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de educación*, *327*(1), 69-82.

Alba Pastor, C. (2018). *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

Alegre de la Rosa, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad: Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. MAD.

Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, *7*(3), 141. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393

Anderson, T., y Kanuka, H. (2003). *E-research: Methods, strategies, and issues*. Allyn and Bacon.

Betrián Villas, E., y Jové Monclús, G. (2013). La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa. *Estudios sobre Educación*, *24*(2013), 61-82.

Coluccio Piñones, Á., Muñoz Calderón, C., y Ferrer Urbina, R. (2016). Situación contractual y su relación con satisfacción laboral, clima organizacional y absentismo en docentes. *Salud y Sociedad*, *7*(1), 98-111. https://doi.org/10.22199/S07187475.2016.0001.00006

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/ESP/CRPD_C_20_3_8687_S.docx

Delgado Noguera, M. A. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional (Teaching styles of Physical Education and Sport through 40 years of professional life). *Retos*, *28*, 240-247. https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35532

Echeita, G. (2016). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, «Voz y Quebranto». *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, *11*(2). https://revistas.uam.es/reice/article/view/2899

Echeita, G., y Serrano, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: Retos y oportunidades*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Fernández-Blázquez, M. L., y Echeita, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y Reflexión Educativa*, *46*, 80-106. https://doi.org/10.48204/j.are.n46a4

Gobierno de España. (2008). *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006.* Boletín Oficial del Estado nº96. https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/(1)

González Rojas, Y., y Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, *21*(2), 200-218. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Baz, B. O., y Castro, R. P. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: The CEFI-R. *Aula Abierta*, *48*(2), 229-238.

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, *25*, 51-59.

Güell Malet, L. (2015). *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros.* [Universitat Internacional de Catalunya. Departament d'Humanitats]. https://www.tdx.cat/handle/10803/293783#page=1

Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Qurriculum*, *2*, 139-160.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Alianza.

Martínez-Otero Pérez, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso. Revista de Educación.*, *23*, 9-21.

Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed). McGraw-Hill.

Osorio, J. E., y Cárdenas Niño, L. (2017). Estrés laboral: Estudio de revisión. *Diversitas*, *13*(1), 81. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.06

Padilla González, L. E., Jiménez Loza, L., y Ramírez Gordillo, M. D. (2008). La satisfacción con el trabajo académico: Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal. *Revista mexicana de investigación educativa*, *13*, 843-864.

Pérez Pérez, C., y López Francés, I. (2017). Las competencias del profesorado ante la educación inclusiva: Retos del futuro inmediato. *Edetania*, *51*, 69-82.

Salkind, N. J., Escalona, R. L., y Valdés Salmerón, V. (1999). *Métodos de investigación*. Prentice-Hall.

Sebastián-Heredero, E. (2017). Competencias personales docentes para la educación inclusiva. Una reflexión sobre lo que está ocurriendo en España. *Revista Educação Especial*, *30*(59), 563. https://doi.org/10.5902/1984686X27995

UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación Documento conceptual. Un desafío y una visión.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Zabalza Beraza, M. A., Zabalza Cerdeiriña, M. A., y e-libro, C. (2012). *Profesores (profesoras) y profesión docente entre el «ser» y el «estar»*. Narcea.

LA EMPATÍA INFANTIL, COMO UN RECURSO INDISPENSABLE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CARMEN CECILIA ROZ-FARACO
Universidad Internacional de la Rioja. (UNIR)
NAZARET MARTÍNEZ- HEREDIA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Una adecuada formación docente determinará los valores intrínsecos de cada educador o futuro educador, valores que percibirán y recibirán nuestros hijos y alumnos en las escuelas infantiles. Nos encontramos en un período crítico que no debe estar determinado únicamente por el estudio teórico, ni prácticas bajo el rol de docentes que asisten a un centro a observar, evaluar lo que otro hace o ayudar en su hacer; nos olvidamos que se tratan de profesionales y que como tal también debemos conocer su experiencia infantil ¿podríamos formar en la universidad a través de la experiencia infantil, de la experimentación y significación como si nuestros estudiantes fueran los niños del centro? ¿Qué esperamos cuando formamos docentes? ¿Cómo se da la formación actual, sea online o presencial?

Los profesionales que realizamos formación universitaria conocemos como la realidad en el aula donde se forma a docentes de Educación Infantil, contienen mobiliario inmóvil, clases magistrales de teoría, y carencia de espacios abiertos para realizar actividades dinámicas y sistemáticas, obteniendo como resultado a personas formadas adecuadamente de forma teórica pero que carecen de creatividad, incapacidad de diseñar estrategias que conlleven a una experimentación sensorial que no sea el trabajo de psicomotricidad en una ficha. Es por ello, que no debemos olvidar la importancia de formar a nuestros maestros desde

una perspectiva "empática infantil" ¿qué implica esto? significa que ellos puedan sentir y experimentar lo que sienten los niños cuando realizan una actividad, lo que conlleva un proceso de descubrimiento de sensaciones a través de las plantas de los pies y las manos; si te tapan los ojos; como plantear actividades creativas y motivadoras en donde el "placer de actuar, sentir, percibir… nos traslade a un proceso de cognición. Formar a docentes que juegan, son creativos, dinámicos y capaces de salir de su zona de confort para saltar, y divertirse, ya que las respuestas están en nuestras aulas y en cada espacio de formación. Es importante cambiar la mirada y entender que formamos a personas que estarán en contacto con la etapa más importante del desarrollo y que ellos tienen que sentir. Esta comunicación se centra en evidenciar cómo formar desde la "empatía infantil". El presente estudio surge de la necesidad de realizar un programa de formación para docentes en la etapa de Educación Infantil en el área de psicomotricidad tanto gruesa, como fina, en un centro educativo, ubicado en Valencia – Edo. Carabobo – Venezuela. Siendo su objetivo principal, formar a docentes en el área de psicomotricidad a través de una metodología significativa y experimental con la finalidad de trasladar esta práctica a sus estudiantes. A nivel metodológico se utilizó la investigación acción participativa. Obteniendo como resultados la reflexión de docentes a través del sentir infantil, siendo los protagonistas de sus procesos de cambio en la práctica pedagógica.

1.1. Practicas Empáticas

El aprendizaje a través de la experiencia, está configurado, como un proceso de acción que acompaña y sigue otro de reflexión, y que se continúa con un cierto periodo de extracción de generalizaciones y de preparación para experimentar la siguiente experiencia (Zabalza Beraza, 2011, pág. 28). Es por ello que para el periodo de formación que se experimenta es de gran relevancia, que los docentes experimenten distintas sensaciones, y sean acompañados al proceso a análisis posterior a la práctica pedagógica, logrando evaluar su propio desempeño y experiencia. Y de esta forma entender de mejor manera, las experiencias vividas por sus estudiantes.

Este enfoque no busca sólo la interacción entre la teoría y la práctica, sino que busca un proceso de internalización y de ***"práctica de empatía infantil***". Este término es definido así por las investigadoras, debido a que las sesiones prácticas, estuvieron destinadas a realizar las mismas actividades que harían los niños, y busca que los profesores experimenten la sorpresa, la diversión, la experimentación de sensaciones a través de los sentidos desde una perspectiva de observadores y ejecutores. En todos los ejercicios prácticos los profesores se dividirán en grupos de ejecutores y espectadores, disfrutando todos en su turno de los diversos modos de estas experiencias motrices, despertando en ellos una toma de conciencia de las posibles situaciones que se puedan presentar en el momento de la ejecución de la práctica, identificando las estrategias para enfrentarlas.

a) En este contexto de aprendizaje, se concibe como Gómez (2012) que:

> "Los recursos didácticos son todos aquellos instrumentos, que por una parte ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y, por otra, facilitan a los alumnos el logro de objetivos de aprendizaje (pág. 27)".

Son instrumentos que nos permiten como formadores brindar la información de una forma óptima, de acuerdo con la población a la cual se va a dirigir, y que permitirá a los participantes aprender de la mejor manera adaptando estos al contexto y a la temática a trabajar. En la misma línea, Calvo (2005) los describe como "*un medio instrumental que ayuda o facilita la enseñanza y posibilita la consecución de los objetivos de aprendizaje que se pretenden" (pág.97).*

Los recursos didácticos que se plantean en la propuesta tienen una secuencia en la construcción de las nuevas estrategias pedagógicas y los nuevos conocimientos sobre psicomotricidad. Los recursos didácticos están estrechamente relacionados con la estrategia metodológica ofreciendo la posibilidad de evaluar, autoevaluar, criticar, conversar, trabajar en equipo y compartir ideas. El objetivo de esta investigación, desde la acción, es que el docente llegue a un proceso de reflexión y crítica de su praxis pedagógica, en el que ellos mismos den lugar a los cambios

que necesitan realizar para alcanzar las transformaciones necesarias en su práctica docente.

El docente debe ser un especialista flexible, objetivo, y capaz de observar y acompañar, a los estudiantes que así lo ameriten. La formación del psicomotricista puede estar basada en estudios de pregrado como una licenciatura, o también por estudios de postgrado. Según Bernaldo de Quirós (2007) este profesional debe de cumplir con los siguientes requerimientos: una formación teórica, que incluya materias básicas de psicomotricidad; una formación personal que le permita trabajar con su cuerpo, y una formación práctica que le permita la elaboración de un proyecto y su aplicación.

Esta formación permitirá al educador evaluar y plantear los objetivos correspondientes, para luego poder realizar la planificación del programa de intervención respondiendo a las necesidades particulares y del grupo clase. El mismo autor Quirós (2007) indica que el rol del docente en la sala "es ser un modelo de referencia estable y de seguridad. La confianza, que se ira estableciendo de forma progresiva, permitirá avanzar y comenzar una mejora de los comportamientos sensoriomotores" (pág. 53).

En este trabajo de investigación se visualizará al psicomotricista y docente de aula como a un referente, que, sin cumplir el rol de terapeuta, cumple con la psicomotricidad como intervención educativa y preventiva, tal y como lo contempla Bernard Aucouturier (2006):

El educador tiene un papel importante en el desarrollo del niño; no se ha de contentar con ser un observador o revelador de las diferencias que hay entre sus alumnos, sino que ha de ser un catalizador de su proceso de maduración psicológica, proceso que ha de comprender antes de integrarlo a su pedagogía y en su intervención cotidiana (pág. 141).

Se contempla a la figura del psicomotricista, como aquel docente comprometido con el desarrollo integral de sus niños, capaz de observar, dirigir, flexibilizar los procesos de aprendizaje. No conformándose con la contemplación desde el punto de vista académico; sino con su desarrollo motor, emocional, sensorial, afectivo capaz de relacionarse con

el medio que lo rodea de una forma armónica. Un docente capaz de conducir su madurez, sin atropellarlo en el camino.

Además de tener una formación sólida, el docente debe tener una serie de cualidades personales:

- Debe escuchar las necesidades y demandas de los niños ayudando a establecer y respetar las normas, haciendo que los niños se contengan, y así poder realizar la planificación en cada uno de sus espacios, garantizándoles seguridad a los participantes y acompañando a cada uno de los niños en su evolución.
- Debe tener empatía con ellos, pero a la vez debe ser objetivo, sin dejarse llevar por emociones, analizando de manera profesional el resultado de las conductas.
- Intervendrá utilizando básicamente la provocación y la seducción en los niños para poder evolucionar y desarrollar las habilidades pertinentes, que lo harán madurar tanto en lo físico como en lo emocional y por ende en lo cognitivo.
- El educador tendrá una vinculación afectiva con el niño, en un clima favorable de intercambios, sin dejar de demostrar su competencia técnica, siendo capaz de llevar a cabo con rigurosidad y esmero su planificación.

1.2. Formación del profesorado

Desde una perspectiva dinámico-relacional la formación en psicomotricidad supone un proceso de construcción personal que debe contemplar tres ejes diferenciados e interrelacionados: formación teórica, formación profesional o teórica y la formación didáctica al ser un modelo formativo que incide en la totalidad de la persona (Tomás, Ortiz, Vera y Güel, 2011).

Dicha formación personal, es necesaria para poder acoger, escuchar, contener, comprender y respetar todos aquellos elementos que forman parte de un sistema de actitudes que ha de adoptar un profesor en su intervención (Romero y Campos, 2000). La formación en

psicomotricidad supone unir diferentes visiones psicológicas, cognitivas, afectivas… para construir un cuerpo teórico propio, así como una práctica específica, tratándose como una técnica, práctica y profesión (Demarchis, 2005). Aplicar la técnica y la práctica psicomotriz requiere de una formación y adquisición de destrezas, Berruezo y Adelantado (2009) señalan la necesidad de un enfoque de intervención educativa que tiene como objetivo desarrollar las posibilidades expresivas, creativas y motrices del alumno, a partir de su propio cuerpo, implicando centrar la actividad y el interés del movimiento. El estudio de la psicomotricidad como corriente formativa, entiende la globalidad del ser humano, a través de ella, el profesorado puede acercarse al alumnado de manera individual y colectiva, entenderle, escucharle, tratarle de manera adecuada, respetarle, atendiendo a la integralidad de su crecimiento personal (Pons Rodríguez y Arufe-Giráldez, 2016).

El conocimiento de la teoría no solo posibilitará acrecentar el ámbito académico, el saber facilitará: el logro de resolución de problemas ante situaciones específicas; la apropiada utilización de los materiales; la realización de un buen diagnóstico que facilite conocer las necesidades de los niños; la identificación de las características psicomotoras específicas de cada grupo de edad en una población; así como mantener una adecuada planificación del espacio. Todos estos son algunos de los factores que la formación teórica brindará al profesorado.

La formación para una adecuada praxis pedagógica psicomotora también es crucial. Esta garantiza no solo la correcta ejecución de un programa sino el beneficio de la integración los factores que más favorecen a los niños en esta etapa: la unificación entre el cuerpo y la mente; y la estimulación de sus máximas potencialidades cognitivas, en una etapa de máxima importancia neurológica, corporal y psicológica. Esta etapa es la base del desarrollo de los futuros hombres y mujeres.

1.3. La Psicomotricidad en educación infantil

La psicomotricidad es un compendio de características, destrezas, habilidades y capacidades a desarrollar que permiten al niño de 0 a 6 años desenvolverse, manejarse, relacionarse de forma efectiva y afectiva con el medio que lo rodea, brindándole la capacidad de ampliar habilidades

cognitivas, sociales, emocionales y motoras, que le ofrezcan una optimización de sus experiencias en la etapa de educación inicial. No solo se basa en movimientos, ni en destrezas psicomotrices que se van alcanzando a través de la etapa evolutiva del niño, si no en experiencias significativas y experimentales a través de los sentidos que les permitan evocar, relacionar, experiencias vividas y contextualizadas con las actividades escolares.

A través de la integración de las actividades de psicomotricidad fina y gruesa con elementos que constituyan los sentidos del tacto, el gusto, el olfato, el oído, la vista en su ejecución, respondiendo a los principios de la neurodidáctica trabajando las entradas sensoriales, el procesamiento y la respuesta.

Sassano (2013) menciona que la psicomotricidad relaciona "las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y expresarse del individuo en un contexto psicosocial" (pág.14). Esta definición parte de una visión global del ser humano, de un concepto de psicomotricidad integral. El cuerpo es el medio de relación con el entorno que lo rodea, si estas experiencias son satisfactorias, y dirigidas en la educación infantil con la finalidad de lograr un mejor desarrollo cognitivo y emocional del niño o niña se favorecerán diversos factores a través de su escolaridad. Siendo fundamental con la relación del medio estableciendo un aprendizaje vivencial donde desarrollan sus propias, ideas, habilidades siendo constructores de sus experiencias ya sean dentro del aula o fuera de estas, tal cual lo ratifica Montero (2008); Domínguez (2008); Madrona, Jordán, y Barreto, (2008); Roz Faraco y Pascual Gómez (2021).

La etapa de educación infantil es fundamental para estimular el desarrollo de estas destrezas, que darán al niño la base de su desarrollo a través de los aprendizajes; la psicomotricidad gruesa va un paso más adelante que la psicomotricidad fina, por ser la interacción amplia del cuerpo del niño ante el ambiente que lo rodea. El desarrollo motor dependerá de las interacciones, e interrelación de su cuerpo, sus conductas y sus capacidades.

Bajo esta concepción la psicomotricidad es un modelo que permite el trabajo del individuo desde la relación que instaura con él mismo y con el otro, capaz de transformar emociones y superarlas a través de lo que el cuerpo expresa en los diversos espacios. De esta manera, es una ciencia como se ha mencionado desde sus orígenes en estrecha relación con la mente, la emocionalidad, lo afectivo y la capacidad de expresar esto con el cuerpo y por el cuerpo a través de los movimientos y las acciones. Que a su vez le permite al niño interactuar con los objetos, personas, contextos y ambientes que los rodean. El cuerpo no solo expresa lo que siente a través de las actividades de la sala de psicomotricidad al emplear adecuadamente la planificación, el niño debe evidenciar en cada uno de los espacios que se basa este experiencia como el espacio de expresión corporal, espacio sensoriomotriz, espacio del juego simbólico, incluso desde el ritual de entrada, en el espacio de relajación y recogida de materiales, cada uno de ellos cumplen un fin; estimular, acompañar, observar las diferentes expresiones de los niños y como ellos le dan la simbología en la construcción de los diversos espacios. Dentro del aula de clases el placer de descubrir mediante la ejecución y la experimentación con planificaciones de psicomotricidad fina, novedosas e innovadoras, con la finalidad de potencializar en el niño, observar y describir su reacción ante el descubrimiento, su relación con los materiales, con sus compañeros, con la docente y con el entorno, dándole la posibilidad de que cada uno pueda vivir y construir a través de su propia experiencia.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general.

- Realizar un programa de formación para docentes en la etapa de Educación Infantil en el área de psicomotricidad tanto gruesa, como fina, formando a los profesionales a través de una metodología significativa y experimental con la finalidad de trasladar esta práctica a sus estudiantes.

2.2. Objetivos Específicos

- Formar y actualizar al profesorado de educación infantil en el área de psicomotricidad.
- Utilizar las prácticas empáticas como recurso metodológico.
- Concientizar a través de la práctica pedagógica el sentir infantil en cada actividad durante el período de formación y seguimiento.
- Fomentar la práctica creativa, significativa y experimental en la práctica pedagógica en el área de psicomotricidad.

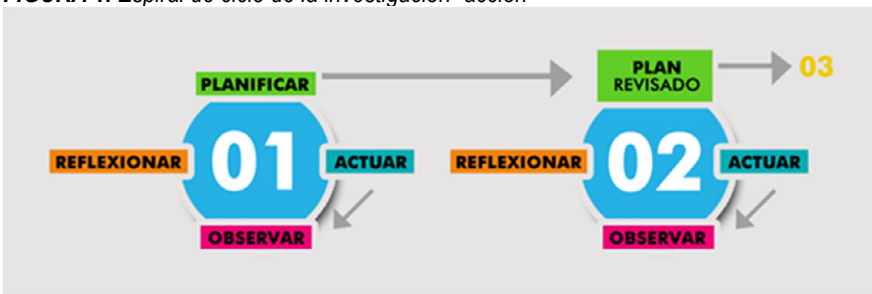
Dichos objetivos forman parte de un programa de formación más amplio en este capítulo nos concentraremos en compartir la evidencia de las prácticas empáticas en dicho programa de formación, destacando siempre la importancia de recuperar la experiencia de formación no desde la mirada del adulto, sino desde la mirada infantil.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este trabajo de investigación ha sido la investigación acción participativa Avalada por los siguientes autores (Grenwood 2000; Sandin 2003; Martínez 2007; Anderson 2009; Latorre 2013) evaluando de forma participativa el centro, permitiendo un proceso consciente, reflexivo y crítico en los actores. Siendo éstos los protagonistas de su cambio en la práctica; se comenzará con el planteamiento de un problema, la imaginación de una hipótesis establecida a través de un proceso de reflexión, la autoevaluación del hacer pedagógico y una sistematización de un diagnóstico, para identificar ese problema y su posible solución, originando un plan de acción y un proceso de evaluación. La mayoría de las investigaciones en acción se basan en esas estructuras. El cómo se recoja esta información, se realice la evaluación y la forma de vaciar esa indagación dará a la misma el punto de encuentro con la formalidad de un proceso de investigación. El interés de la I-A se basa en comprender al contexto y su realidad, suplir sus necesidades y trasformar a hacer

pedagógico en colaboración. "*La I-A es vista como una indagación practica realizada por un profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión*" *(Latorre, 2013, pág.24).*

FIGURA 1. *Espiral de ciclo de la investigación- acción*



Fuente: Latorre, (2013).

3.1 Participantes

Participantes: La investigación se llevó a cabo en el centro educativo "Colegio Santa Rosa" en Valencia – Venezuela, formando a 12 docentes en la primera jornada, y 10 docentes en la segunda. Aplicando las actividades a 390 estudiantes de infantil en sus diferentes niveles, maternal, 1º, 2º, 3º nivel de educación infantil constituidos por tres secciones en el turno de la mañana. Estando integrados por 20 docentes de educación infantil y dos docentes de la sala de psicomotricidad.

3.2 Técnicas empleadas

Para la recogida y análisis de datos se usaron diversas técnicas de recogida de datos: observación, análisis documental, escalas de estimación y entrevistas. A continuación, se detallan:

Análisis documental: se revisaron y analizaron el proyecto educativo de centro, los formatos administrativos utilizados en la sala de psicomotricidad y las planificaciones o programaciones didácticas realizadas por los docentes.

Entrevistas: se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada docente implicado en el proyecto al inicio de la formación para conocer sus necesidades, una entrevista fotográfica para conocer su percepción sobre la formación práctica y varias entrevistas a los gerentes de la institución educativa para conocer la situación de partida y su implicación en el cambio.

Escala de estimación (observadores): se diseñó una escala de estimación con 37 indicadores para evaluar las conductas presentadas por los docentes en pro de la psicomotricidad, tomando como referencia la propuesta de Llauradó Camps (2008). Se trata de una escala Likert (de 1 a 5) con 8 bloques: actitud corporal del psicomotricista, capacidad de escucha, disponibilidad, contención, utilización del espacio, del tiempo y del material, relación con los niños y ajustes del lenguaje.

Escala de estimación (expertos): se diseñó una escala de estimación ad hoc para que los expertos en educación inicial analizasen las planificaciones realizadas por los docentes después de la formación. Cada experto asignó a cada una de ellas un valor de 1 a 5 en función del tipo de aprendizaje que promovían en sus alumnos: aprendizaje significativo, aprendizaje experimental, creatividad, aprendizaje sensorial y nivel de desarrollo cognitivo.

3.3 Procedimiento

- Contactó con el área administrativa de la institución los cuales habían realizado un primer encuentro con la investigadora, expresando la necesidad de la formación en psicomotricidad.
- En segundo lugar, se realizó un proceso de observación y evaluación de las planificaciones de las aulas en el área de psicomotricidad fina, se entrevistaron a las docentes y se realizó un proceso de observación dentro de las aulas durante 4 momentos diferentes y se entregó un informe a los directores y coordinadores de la institución sobre las necesidades y fortalezas observadas.

– Se procedió a realizar la formación en psicomotricidad se desarrolló durante 15 días en 6 sesiones teóricas y prácticas, utilizando diversas estrategias como: presentaciones, videos, dossier, elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales, discusiones, exposiciones; siempre orientando los procesos de análisis y reflexión. Siendo la reflexión más importante las prácticas empáticas de cada una de las actividades en psicomotricidad gruesa y fina.

– Los profesores de cada curso seguidamente del proceso de reflexión procedieron a la modificación del esquema de las planificaciones tomando en cuenta los aspectos esenciales en el trabajo de la psicomotricidad significativa y experimental a través de 4 objetivos: (1) experimentación, (2) motriz, (3) sensorial e (4) intelectual.

– Durante dos meses se realizó un trabajo de seguimiento, asesoría y acompañamiento a estas planificaciones conjuntamente con las docentes y el personal de coordinación de educación infantil.

– Se implementó en la institución jornadas de psicomotricidad vivenciadas una vez al mes en donde tanto docentes como estudiantes participaban activamente y en conjunto con los docentes de la sala de psicomotricidad en planificaciones macro con material sensorial y concreto.

***TABLA 1**. Procedimiento*

Temas abordados	Recursos	Evidencia de materiales
Desarrollo Evolutivo del niño de 0 – 6 años.	Proyecciones	
Conductas psicomotoras de 0-6 años.	Dossier	
Teorías de desarrollo evolutivo del niño de 0-6 años. Teoría de Piaget, Neuropsicología	Videos	
Teorías del desarrollo de conductas psicomotrices. Dra. Carmen Viloria.	Actividades practicas	
Teorías de aprendizaje significativo y experimental.	Diseño de nuevas planificaciones	
Estimulación multisensorial	Conversatorios	
Repaso del currículo Nacional Bolivariano de Educación Inicial.	Mapas conceptuales y mentales	
Aspectos cognitivos inmersos en las planificaciones de psicomotricidad fina.	Análisis y síntesis de material teórico	

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Para completar la evaluación se incorporan las entrevistas realizadas a dos docentes de aula regular. El objetivo de la entrevista era dejar evidencia del proceso de relación interna con la práctica pedagógica a través de su experiencia en el periodo de formación como lo menciona Alonso Roque; Gómez Carrasco; y Izquierdo Rus (2014), evocando las sensaciones y vivencias a través de las imágenes en las cuales las docentes se pueden ver reflejadas ejecutando las actividades prácticas. Un tiempo después del proceso de formación, se mostraron a las docentes las fotografías y se realizó una breve entrevista. Generalmente estas entrevistas son guiadas por las imágenes que produce el investigador durante su proceso. Se trata de que el entrevistado puede recordar cómo se sentía, qué le motivaba, qué sentía en ese momento a través de la fotografía, girando el diálogo en torno a la imagen. Meo y Dabegnino (2011) cita a Harper (2002).

***TABLA 2**. Entrevista Profesora 1*

ENTREVISTA PROFESORA 1	
	
¿Qué sensación te generó esta experiencia?	"Con el tacto pude sentir diferentes formas de materiales"
¿Cómo te enriqueció esa experiencia pedagógica?	"Sí, cambió mi práctica pedagógica. Me relajó" "La apliqué en maternal y primer nivel"
	"Ayudando a los niños a desarrollar la parte motriz y cognitiva"
	1. Me sentía emocionada. 2. Sentía curiosidad. 3. Relajada – Confianza.

Fuente: elaboración propia

***TABLA 3**. Entrevista Profesora 2*

ENTREVISTA PROFESORA 2	
 	
¿Qué sensación te generó esta experiencia?	"Me sentí como un niño al realizar este tipo de actividad, estás más del lado del niño en el momento del aprendizaje"
¿Cómo te enriqueció esa experiencia pedagógica?	"Me puse en el lugar del niño, y aprendí a través de los sentidos, ya que ellos aprenden en maternal así"
	1. Sensación de inseguridad al no saber qué te vas a encontrar… 2. Ser capaz de terminar este circuito a descifrando y descubriendo a través de los pies.

Fuente: Elaboración propia

Analizando las entrevistas se puede apreciar cómo las docentes pudieron recordar sensaciones, sentimientos y emociones. Correlacionando su experiencia práctica en el periodo de formación con su destreza pedagógica actual, pero vivenciada desde la experiencia infantil. Una de las fortalezas del proceso de formación fue la práctica vivenciada manifestado por las docentes en la entrevista a través de la fotografía. Las "prácticas empáticas" otorgan un valor añadido a esta experiencia. El hecho de que las docentes hayan experimentado las diversas sensaciones y emociones realizando las actividades, tanto en la fase de psicomotricidad gruesa, como en la psicomotricidad fina, les dio la posibilidad de entender de una forma vivenciada, la importancia y relevancia de la experimentación "me sentí como un niño al realizar este tipo de actividad, está más del lado del niño al momento del aprendizaje". Esta

experimentación permite poner en marcha diversos aspectos intelectuales superiores que estimulan y trasladan al placer de actuar al placer de pensar. Cada evocación transmite una información relevante a nuestro cerebro que debe de cambiar la sensación a través del descubrimiento en un procesamiento cognitivo otorgándole una significación.

A continuación, se presenta una muestra de una de las planificaciones más valoradas, evidenciando el modelo que se plantea en psicomotricidad fina.

TABLA 4. *Ficha 03*

Ficha 03	**ACTIVIDAD**: CLASIFICACIÓN DE ELEMENTOS **Nombre**: J. V. **Edad cronológica destinada**: 4 a 6 años
Materiales	Cartones de Huevos pintados de colores, tapas de colores, frascos de plásticos pintados de colores, colores y ganchos de ropa.
Descripción de la actividad	Los niños tienen que clasificar por color las tapas en los cartones del color correspondiente, agarrándolas con el gancho de presión, enroscar las tapas en los frascos del color correspondiente, colocar los colores dentro de los frascos de color correspondiente, agrupar colores, tapas, cartones y botellas por color.
Consigna	"Mezclemos elementos y colores".
Fase de experimentación	Verificar si los niños utilizaban todas las posibilidades de motricidad en la actividad.
Factores sensitivos integrados a la actividad	• Visual: colores, tamaño, y forma. • Tacto: superficie, forma, dimensión.
Objetivos Motrices destinados a trabajar en la actividad	• Noción Espacial: dentro y fuera. • Pinza fina. • Destreza manual. • Presión. • Agarre.
Objetivos Intelectuales destinados a trabajar en la actividad	• Capacidad de observación. • Atención y concentración. • Discriminación visual. • Discriminación táctil. • Experimentación. • Aprendizaje significativo. • Correspondencia término a término. • Clasificación por forma, color y tamaño.
EVIDENCIAS FOTOGRÁFICA	
	

Fuente: elaboración propia

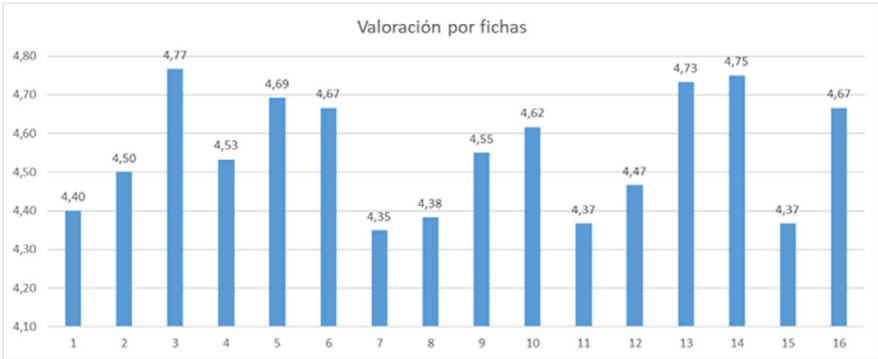
Respecto al grado de acuerdo entre los expertos, se calculó el coeficiente W de Kendall. El objetivo era conocer el nivel de acuerdo entre los expertos, averiguando en qué fichas y en cuáles de las dimensiones los evaluadores lograron un acuerdo estadísticamente significativo. Los análisis realizados con el programa SPSS muestran que todos los acuerdos son de nivel medio, y respecto a las fichas: los expertos están de acuerdo en que la ficha 10 promueve el aprendizaje significativo, la ficha 5 el aprendizaje experimental, las fichas 5 y 6 la psicomotricidad creativa, las fichas 1 y 14 la estimulación cognitiva, la ficha 4 el desarrollo en el niño, y la 1 y la 6 la estimulación sensorial. En el resto, aunque las valoraciones son muy buenas, no se ha logrado esta significación estadística en el acuerdo.

***TABLA 5**. Tabla resumen*

Tabla nº 1. Resumen de las valoraciones de las fichas evaluadas							
Ficha	Significativo	Experimental	Creativa	Desarrollo	Sensorial	E. Cognitiva	Media
1	3,6	4,4	4,7	4,6	4,7	4,4	4,40
2	4,3	4,6	4,5	4,5	4,6	4,5	4,50
3	4,7	4,7	4,8	4,8	4,8	4,8	4,77
4	4,4	4,5	4,4	4,5	4,7	4,7	4,53
5	4,7	4,6	4,7	4,6	4,8	4,75	4,69
6	4,4	4,7	4,7	4,8	4,6	4,8	4,67
7	4,3	4,3	4,4	4,4	4,4	4,3	4,35
8	4,4	4,3	4,3	4,5	4,4	4,4	4,38
9	4,5	4,6	4,5	4,4	4,6	4,7	4,55
10	4,5	4,4	4,7	4,7	4,7	4,7	4,62
11	4,2	4,5	4,2	4,5	4,4	4,4	4,37
12	4,5	4,4	4,5	4,5	4,4	4,5	4,47
13	4,8	4,7	4,8	4,6	4,7	4,8	4,73
14	4,7	4,7	4,8	4,8	4,8	4,7	4,75
15	4,4	4,2	4,3	4,4	4,4	4,5	4,37
16	4,8	4,6	4,7	4,7	4,7	4,5	4,67
Media	4,45	4,51	4,56	4,58	4,61	4,59	

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 1. *Estadísticos de prueba*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El análisis de las escalas de estimación, las entrevistas y la documentación del centro, así como la consulta a varias fuentes (profesores, gerentes y expertos), han permitido evidenciar cómo, generando un espacio de colaboración y trabajo interdisciplinar, docentes y profesionales de diferente formación han podido iniciar la transformación de la educación e intervención psicomotriz en un centro educativo.

La transformación en este caso se ha realizado a dos niveles: a nivel de aula, donde se ha puesto de manifiesto que los docentes han renovado su capacidad de dinamizar los espacios educativos, diseñar programaciones que fomenten experiencias más creativas, experimentales y significativas, y mejorar sus aspectos relacionales con una comunicación más empática y menos directiva; y a nivel de centro, realizando propuestas educativas que incorporan la prevención y la detección de trastornos que afecten a la actividad del niño, a su relación con el entorno, y a su desarrollo psicomotor, prestando especial atención a los aspectos afectivos y relacionales. El cambio en la práctica pedagógica ha mejorado los procesos sistematización, y además les ha otorgado la capacidad de escuchar y acompañar, convirtiéndose en profesionales flexibles que permiten la libre expresión de los niños (Bernaldo de Quirós, 2007).

El aprendizaje reflexivo ha permitido que los docentes hayan cuestionado su quehacer y este cuestionamiento es clave para su futuro desarrollo profesional. Coincidimos con Contreras (1994) en que este ha sido más profundo que una mera aplicación de técnicas y ha supuesto un cambio en sus concepciones educativas, pudiendo generar, a más largo plazo, un proceso emancipatorio. Después de realizar tareas de reflexión e indagación, requeridas por la formación, los docentes analizaron críticamente su destreza, identificaron inconvenientes estructurales en el centro y cuestionaron su ejercicio, realizando propuestas de mejora. Además, empatizaron con las experiencias de los niños en la sala de psicomotricidad, dentro del aula, reduciendo sus prejuicios sobre la necesidad de poner en práctica una educación psicomotora orientada a estimular aprendizajes de tipo experimental y vivencial.

El programa de formación tuvo una huella positiva en los educadores y en otros departamentos del centro, fue efectivo, y ha sido sostenible en el tiempo. La participación de los implicados, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la reflexión crítica son las evidencias obtenidas. Sus efectos requieren de tiempo, e incluyen la necesidad de evaluar, también, la intervención en el aula. No obstante, su progreso no está libre de dificultades, entre otras, la integración de los nuevos procedimientos dentro del marco del Proyecto Educativo Integral Comunitario de la institución, para que la prevención se logre desarrollar de manera formal.

Durante las últimas décadas hemos escuchado hablar de acompañamiento pedagógico (Martínez y González,2010; Vezub, 2011), mentorazgo (Negrillo e Iranzo, 2009; Paris,2020), más hacia la actualidad educación respetuosa (Alsina, 2019; González-Fernández, Zabalza-Cerdeiriña, Medina-Domínguez, y Medina-Rivilla, 2019), educación efectiva, aprender hacer, aprender a ser. Valores que trasladamos a nuestros educandos dentro del aula. Sin embargo, reflexionamos sobre la practica educativa actual a nivel universitario, y respondiendo a las interrogantes planteadas en la introducción nos damos cuenta que debemos formar nuestros docentes desde la práctica infantil, fomentar la creatividad y la empatía, dejarlos sentir y experimentar a través de las actividades, en la mayoría de los casos a este nivel se desconocen cuales

fueron las experiencias previas de ese estudiante con respecto a su curso en la etapa para el cual se estar formando para ser el, el impartidor de esa clase, una manera de asegurarse como profesores universitarios que esas experiencias pueden ser buenas e incluso llegar a rehabilitar cualquier proceso descontador en esta etapa son las prácticas educativas empáticas, recordando que ese estudiante que esta en nuestras aula formándose como futuro docente el día de mañana tendrá la vida educativa de diversos niños en sus manos, en la etapa más importante de su desarrollo. Es por eso que debemos garantizar una educación de calidad en todos los niveles educativos.

6. CONCLUSIONES

- La presente investigación demuestra que, para la adecuada formación de los docentes en educación infantil, no basta con la formación teórica, ni la práctica bajo el rol de docente; hay que nutrir esa formación con la empatía, la experiencia desde el sentir infantil, la evocación de recuerdos, y la asimilación de sensaciones para que puedan trascender en su práctica pedagógica y entender un desde la empatía lo que experimenta el niño.

- El profesorado, después de un proceso de formación teórico y práctico, así como un proceso de acompañamiento, lograron diseñar y crear planificaciones en psicomotricidad fina y gruesa significativas, nutrida con elementos creativos e innovadores que se fundamentan en una adecuada estimulación sensorial, interactuando con las entradas sensoriales de los educandos, teniendo como resultado el respeto en sus tiempos de análisis y razonamiento, a través de la manipulación de los elementos, no interfiriendo en sus procesos sino acompañándolos en el descubrimiento de sensaciones, observando las respuestas cognitivas que se dan a través de la resolución de sus propios conflictos manifestados en cada una de las actividades. Entendiendo dichos procesos aún más después de haberlos experimentado en la práctica.

- El cambio de la didáctica a través de las planificaciones intencionadas, estrechamente en concordancia con el proyecto de aula, y el currículo

de educación infantil, transformando la psicomotricidad en un proceso que favorece el desarrollo global de los estudiantes.

- Los docentes transmiten el conocimiento desde la experiencia, como instrumentos de enseñanza – aprendizaje, es necesario consolidar los procesos tales como empatía, sentimiento, didáctica participativa, inclusión e integración. Para fortalecer y en algunos casos despertar estas sensaciones en los adultos, es necesario experimentarlas. Como profesionales no se puede transmitir lo que no se ha sentido, es por ello que es necesario el cambio en las aulas, en los períodos de práctica docente, para lograr despertar estos procesos, pero desde la experimentación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro agradecimiento a la Unidad Educativa Colegio Santa Rosa, que permitió que se llevara a cabo dicha propuesta de investigación.

8. REFERENCIAS

Alsina, À. (2019). La educación matemática infantil en España: ¿qué falta por hacer? *Números: revista didáctica de las matemáticas*. 100, 187-192.

Anderson, G. (2009). La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción. Madrid: CEP.

Aucouturier, B. (2006). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: Grao.

Bernaldo de Quirós, M. (2007). Manual de Psicomotricidad. Madrid: Pirámide.

Berruezo A., y Adelantado, P. P. (2009). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (34), 112-122. http://goo.gl/n2qa8F.

Calvo, M. (2005). Formador Ocupacional. Formador de formadores. Sevilla: MAD.

Contreras, J. (1994). La investigación en la acción ¿Cómo se hace? *Cuadernos de Pedagogía*, *224*, 14-19.

Demarchi, J. M. (2005). La interdisciplina y los contenidos de la formación del psicomotricista. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (19), 7-20.

Domínguez, D. (2008). Psicomotricidad e Intervención educativa. Madrid: Pirámide

Gómez, M. (2012). Diseño de medios y recursos didácticos. Innovación y Cualificación. Grupo Antakira: Málaga.

González-Fernández, R., Zabalza-Cerdeiriña, M. A., Medina-Domínguez, M., y Medina-Rivilla, A. (2019). Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Competencias y Creencias para su Capacitación. *Formación universitaria*, *12*(2), 83-96.

Greenwood, D. J. (2000). De la Observación a la investigación- acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revistas de antropología social*, *9*, 27 -49.

Latorre, A. (2013). La Investigación - Acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Llauradó Camps, C. (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(2)123-154.

Madrona, P. G., Jordán, O. R. C., y Barreto, I. G. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista iberoamericana de educación*, *47*(1), 71-96.

Martínez, H. A., y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. Ciencia y sociedad.

Martínez, R. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes. Madrid: Colección Investigamos nº 5 de la Secretaría General Técnica MEC, pág. 21.

Meo, A., y Dabenigno, V. (2011). Imágenes que revelan sentidos. EMPIRIA. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, *22*, 13-42.

Montero, M. (2008). La Psicomotricidad en el primer curso de la Educación Primaria. *Revista Educativa Digital HEKADEMOS*, *1,* 23-40.

Negrillo, C., y Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *13*(1), 157-182.

Paris, G. (2020). Formación del profesorado a través de las prácticas profesionalizadoras. CLIL. *Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, *3*(2), 7-13.

Pons Rodríguez, R., y Arufe-Giráldez, V. (2016). Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de Educación Infantil. *Sportis*, *2*(1), 125-146.

Romero, S. y Campos, M.C. (2010). The higher education graduates of theacher of physical education and their competences. *Journal of Sport and Health Research*, *2*(2), 167-182.

Roque, J. I. A., Carrasco, C. J. G., y Rus, T. I. (Eds.). (2014). La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria. Ediciones de la Universidad de Murcia.

Roz Faraco, C. C., y Pascual Gómez, I. (2021). Beneficios de la Investigación-Acción en un Programa de Formación Docente. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *19*(2).

Sandín, M. (2003) Investigación Cualitativa en Educación, fundamentos y tradiciones. Universidad de Barcelona.

Sassano, M. (2013). La Construcción del yo corporal: cuerpo, esquema e imagen corporal en la psicomotricidad. Miño y Dávila.

Tomás, I. V., Ortiz, D. C., Vera, M. A. M., y Güel, R. (2011). Formación en psicomotricidad. Percepción del trabajo corporal realizado por el alumnado de postgrado. *Revista de Investigación en Educación*, *9*(1), 132-147.

Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124.

Zabalza Beraza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación, 354,* 21-43.

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE: UN ESTUDIO AUTOETNOGRÁFICO

JUDITH CÁCERES IGLESIAS
Universidad de Valladolid

NOELIA SANTAMARÍA CÁRDABA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La construcción de la identidad docente no se obtiene junto al título profesional, por el contrario, es necesario construirla. Este hecho conlleva un proceso de autorreflexión individual y colectiva que exige de representaciones subjetivas sobre la profesión docente (Tello, 2016). Partimos de la idea de que la construcción subjetiva es un proceso de reflexión política, de autonomía política y de impacto político (Lima, 2010). Por este motivo, debemos considerar que un cambio de políticas de gobierno se traduce en una reforma educativa con nuevas regulaciones que impactan en los docentes; en su formación y en su identidad.

En la actualidad, la educación se encuentra bajo las cuerdas de una política neoliberal en la que la competitividad, el individualismo, el capitalismo y la homogeneización impregnan la identidad de los docentes. Frigotto (1996) señala que el impacto neoliberal implica la ausencia de una formación docente sólida. En este marco, se torna imprescindible e inmediata una transformación educativa.

¿Una transformación educativa? Sí, pero una transformación que afronte con seriedad la formación del profesorado y que tenga en cuenta que "la identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad" (Tello, 2016, p. 74). Es decir, se requiere una transformación educativa que sea consciente de la influencia que los factores sociales, los factores personales y la formación

inicial tienen en el proceso de la construcción docente. Algo que, actualmente, no existe, pues se debe recordar que el neoliberalismo educativo refuerza la obediencia y el conformismo. Además, abre la educación a los mercados, privatizándola o recortando recursos a lo público, y adecúa la enseñanza a las necesidades del mercado (Díez, 2010).

En la formación inicial no se tiene en cuenta el compromiso social que implica el ser docente, únicamente se estipulan unas metas educativas marcadas por las exigencias del mercado laboral. Por tanto, son estas metas laborales las que definen lo que el alumnado debe aprender (Guzmán, 2003).

Ahora bien, ¿qué debe aprender ese alumnado cuya meta es convertirse en docente?

Según Guth (2006), Zabalza (2007) y Fidalgo y García (2007) se debe apostar por una enseñanza cuyo centro de atención sea el aprendizaje. En esta línea, López-Melero afirma que:

> "Al ser concebido el sistema educativo actual para una época post-industrial nada tiene que ver con la sociedad del conocimiento en la que vivimos. Es un sistema basado en el pensamiento convergente y lo que necesitamos es una formación en un pensamiento divergente. Por tanto, (…) hay que mejorar las capacidades intelectuales del profesorado y el compromiso moral de nuestra profesión (2016, pp. 177-178)".

Concretamente, son estas cuestiones —la formación inicial del profesorado, la construcción de su identidad docente, la necesidad de mejorar su compromiso moral y sus capacidades intelectuales— las que se tratarán en este capítulo.

2. OBJETIVOS

La principal finalidad de este estudio es la de comprender la influencia que los fenómenos sociales y personales tienen en la construcción de la identidad docente. Con la intención de guiar dicho estudio, se procede a sintetizar los objetivos que se pretenden lograr:

- Analizar los factores sociales y personales que definen la identidad docente.
- Examinar la influencia de la formación inicial en la construcción de la identidad docente.
- Evaluar las dimensiones humanas y familiares que definen una trayectoria de vida.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Martínez-Bonafé explica que la historia de las reformas educativas en nuestro país nos ha enseñado que, "dejar exclusivamente en manos de las universidades el diseño de la formación inicial es asumir que nada va a cambiar significativamente en la formación real del profesorado" (2013, p. 95). Partiendo de esta base, el autor se cuestionó qué debían aprender los docentes en esa formación inicial; qué modelo de formación de profesorado se necesita. Para dar respuesta a este interrogante recurrimos, por un lado, a Martínez-Bonafé (2013) que enuncia una docena de saberes que deberían aprender los futuros docentes: tener educada la mirada, saber escuchar, ser sabia, cultivar la relación educativa como experiencia de amor, ser justo, ser sistemática y crítica, construir desde la creación artística, identificar las urgencias, aprender desde la cooperación, valorar la comunidad y la participación, combatir la alienación de su propio trabajo y cultivar el deseo.

Por otro lado, Valdemoros-San Emeterio y Lucas-Molina (2014) realizan un análisis documental y afirman que la formación del futuro docente debe fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, el compromiso social, la conciliación familia-escuela, la actitud participativa y dialógica, la responsabilidad ética, el amor, etc. En esta línea, hallamos el estudio realizado por Pesquero et ál. (2008) que se centra en la experiencia del propio alumnado. Estos consideran que hay una serie de competencias y habilidades imprescindibles en la formación inicial: la implicación, la responsabilidad, la justicia, la solidaridad, la

cooperación con las familias y con el equipo docente, la atención a la diversidad, la resolución de conflictos y la vocación.

Pero ¿cómo se consigue promover todas estas habilidades y competencias?

Si partimos de la base de que los futuros docentes requieren una formación que les permita adaptarse a la sociedad y, a su vez, forjar su propia identidad docente, ello nos lleva a la necesidad de construir un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el futuro docente se convierta en agente activo, en agente constructor de su propia identidad. ¿Y cómo? Desde un modelo crítico que "considera que el profesorado no sólo transmite cultura, sino que también la vive y la crea; no se trata, pues, de simples técnicos transmisores sino de agentes culturales, pensadores activos" (Torrego, 2012, párr. 12). Es decir, a raíz de una formación centrada en estimular la conciencia crítica, reflexiva y comprometida de los futuros docentes, ya que esta le permitirá una total adaptación a la sociedad. Y es, sobre esta base, sobre la que se debería replantear la formación docente.

Desde esta perspectiva, la educación posibilita la formación integral del alumnado. El futuro docente adquirirá competencias que le permitirán buscar respuestas inclusivas y equitativas ante las situaciones de injusticia que sucedan, cooperar, aprender continuamente y adaptarse a los cambios. Por tanto,

> "No se trata de formar un docente poseedor de gran cantidad de conocimientos y transmisor de información, sino de propiciar el desarrollo de capacidades, actitudes y aptitudes para el aprendizaje permanente. Por tanto, la preocupación por la formación docente compromete a revisar lo que se hace hoy, desde la universidad en las carreras de educación. (Corzo, 2006, p. 335)".

Así pues, los futuros docentes deberán desarrollarse como profesionales reflexivos, comprometidos y críticos, y, en consecuencia, deberán estar dispuestos a transformar la educación integrando pensamiento y acción. Asumirán la reflexión sobre, desde y para la práctica (Corzo, 2006).

3.2. DOCENTES REFLEXIVOS, COMPROMETIDOS Y CRÍTICOS

Comenzaremos abordando este apartado realizando una breve revisión bibliográfica para indagar sobre el concepto de reflexión ¿qué conlleva la palabra reflexionar?

En primer lugar, queremos plantear la postura de Lucio Martínez Álvarez acerca de la reflexión:

> "La reflexión en la formación del profesorado está vinculada con el intento de romper la división entre teoría y práctica al presuponer que puede ayudar al docente a apropiarse del conocimiento en un proceso personal de amalgamar lo global y lo contextual (Martínez, 2015, pp. 94-95)".

Asimismo, este autor se apoya en González y Barba (2014) para defender la idea de que conseguir un docente reflexivo y que esa reflexión le vaya ayudando a transformar su identidad docente, se concibe como una característica propia de profesionales.

Corzo defiende esta postura asegurando que "la reflexión es una actividad humana susceptible de ser enseñada" (2006, p. 339), por lo que se torna fundamental formar a los futuros docentes para la reflexión. Y no solo para la reflexión de su propia práctica, pues también son de suma importancia los acontecimientos sociales y personales que influyen directamente en su identidad docente.

En segundo lugar, se recurre a Macdonald y Tinning (2003) para comprender que:

> "A no ser con técnicas de lavado de cerebro, no podemos hacer que los estudiantes piensen (reflexionen) como a nosotros nos gustaría (Tinning, 1993). No podemos hacerles pensar que los temas que para nosotros (o para nuestra comunidad) son los temas centrales de la educación se conviertan también en sus temas centrales. Claro que podemos evaluar oralmente o por escritos en un intento de medir lo que han aprendido en nuestros programas, pero también eso es problemático. Los estudiantes pueden dar respuestas que se ajustan a nuestro particular régimen de verdad, pero no sabremos si es un cambio real en su pensamiento o una mera estrategia retórica (p. 90)".

Estos autores han mostrado una notoria realidad; la necesidad de ayudar/guiar al alumnado en su formación inicial con el proceso de reflexión pues, como se puede comprobar, no es nada fácil.

"La sociedad demanda nos un cambio de mirada, una transformación educativa que favorezca, de manera consciente y crítica, los procesos de reflexión personal, tanto en la formación inicial como en la permanente del profesorado" (Gimeno-Sacristán, 1982, p. 259). Un cambio de mirada que fomente el espíritu crítico, ya que es "la competencia que mejor responde al propósito de transformación social" (Isaza, 2012, p.3). Un cambio de mirada que nos comprometa, como personas y como profesionales, con la sociedad.

El compromiso social debe formar parte de la formación inicial docente. Martínez-Bonafé (2002) argumenta esta idea asegurando que, saber pensarse y reconocer que tu trabajo está inmerso en la sociedad, en un mundo cambiante y en un contexto determinado hará que seas un mejor docente; un docente comprometido con su trabajo y con el mundo. Los docentes deben reflexionar críticamente desde sus propias prácticas para comprometerse con la sociedad y contribuir con esa necesaria transformación socioeducativa. Los maestros tienen el futuro en sus manos, por ello, es imprescindible saber leer el contexto educativo y adaptarse a él trabajando desde el deseo. De este modo, no habrá niña o niño que no quiera ir a la escuela (Bonafé, 2002).

3.3. IDENTIDAD DOCENTE: UN COMPROMISO SOCIAL

Sparkes y Devís (2004) califican la identidad docente como un concepto "abstracto y escurridizo". Para Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor la identidad docente es "el concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación a su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia" (2010, p. 238). Es decir, este concepto lleva implícito la forma en la que un docente piensa en sí mismo como profesional. Este hecho conlleva que diversos autores: Gewerc (2001), Knowles (2004) y Villaruel (2012), entre otros, planteen que el concepto de identidad docente está directamente relacionado con la

autovaloración, la autoestima y el autoconcepto, puesto que te muestra su propia imagen como profesional.

Desde otra perspectiva, Marcelo y Vaillant sostienen que la identidad docente es "una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva derivada del contexto en el cual el docente se desenvuelve" (2009, p. 35).

Este proceso de construcción y socialización lo argumenta Larraín asegurando que la identidad docente es un "proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha relación con otras personas y grupos" (2003, p. 30). Esto implica que la identidad docente se construye desde nuestro propio autoconcepto y autoconocimiento, pero, también, desde la forma en la que las opiniones de otros las analizamos, interiorizamos, interpretamos y asumimos como nuestras. Es una continua transformación personal y profesional que se caracteriza por su matiz dinámico (Álvarez, 2004). "Por ello, la identidad docente es una reconstrucción constante que varía en función de las circunstancias personales y sociales" (Parejo y Pinto, 2018, p. 81). Así pues, la identidad docente se va fraguando en base a los conocimientos, las experiencias, las vivencias, sentimientos, emociones, etc., que cada individuo posee.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación requiere el acceso a aquellas vivencias y experiencias que albergan en los recuerdos de la que, por aquel entonces, era una maestra en su formación inicial. Es preciso acceder a esos recuerdos para conocer la influencia que los factores sociales y personales tienen en la construcción de la identidad docente. Con esta finalidad y respetando el cariz cualitativo que identifica a nuestro estudio, se recurre a la investigación biográfica narrativa como modelo de investigación y, al análisis de datos y a la autoetnografía como técnicas e instrumentos de recogida de datos.

4.1. MODELO DE INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVO

Según Bolívar, et al. (2001) la investigación biográfico-narrativa es de corte "hermenéutico", lo que posibilita dar significado y comprensión a los aspectos afectivos, cognitivos y de acción de los participantes y del propio investigador. Connelly y Clandinin (1995) proponen un método biográfico-narrativo que esté enfocado en la experiencia, las vivencias, el conocimiento personal, el tiempo, la autorreflexión, el análisis y la deliberación. Esta forma de entender la investigación narrativa ofrece un amplio abanico de técnicas y estrategias metodológicas. Además, permite analizar, reflexionar e interpretar el relato autoetnográfico y reflejar la realidad investigada.

Dentro de este abanico de técnicas y estrategias metodológicas que ofrece el modelo biográfico-narrativo, se ha recurrido a la autoetnografía. Esta técnica consiente experimentar una realidad a través de las experiencias, los sentimientos, las vivencias y los recuerdos de la propia investigadora.

4.1.1. Análisis documental

Siguiendo a Massot, Dorio y Sabariego se puede definir el análisis documental como "una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades" (2004, p. 349). A través de la lectura se recoge información para, posteriormente, analizar y reflexionar, de manera crítica, sobre ella. Esta información obtenida a raíz del análisis de documentos ayuda a saber dónde se está y a dónde se debe ir, es decir, permite situar y enfocar la investigación. Además, Massot et ál. (2004) afirman que estos datos obtenidos mediante el análisis documental complementan la información recogida a partir de otras técnicas y posibilitan la contrastación y la validación.

En este caso, el análisis documental se ha utilizado de ambas formas. En primer lugar, el análisis de documentos permitió obtener información acerca de ese "dónde estamos y a dónde vamos". Las lecturas que se han llevado a cabo se han centrado en los tres ejes temáticos que abarca el objeto de estudio de la investigación: formación inicial

docente, identidad docente y autoetnografía. Este contexto plasmó numerosos documentos que se han ido analizando y contrastando para ir seleccionando aquellos más relevantes para esta investigación.

En segundo lugar, se utilizó el análisis documental para complementar los datos obtenidos con la autoetnografía, que se explica a continuación.

4.1.2. Auto etnografía

> "La autoetnografía es un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural. Esta aproximación desafía las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, a la vez que considera a la investigación como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente. (Ellis, Adams y Bochner, 2015, p. 249)".

El enfoque autoetnográfico nos permite entender cómo la forma en la que los demás nos perciben, la forma en la que nosotros percibimos a los demás, e incluso, el tipo de persona que decidimos ser impacta directamente en las interpretaciones que hacemos de la realidad observada/investigada (Adams, Holman y Ellis 2015).

A lo largo de la investigación autoetnográfica surge una conversión, un autodescubrimiento y una autoconciencia no sólo sobre quién es uno mismo, sino también sobre su contexto cultural y sobre su realidad social, realidad en la que uno se desarrolla como persona y como profesional. Por este motivo, la autoetnografía, además de fomentar la capacidad crítica, analítica y reflexiva, consigue incorporar las experiencias personales en la práctica social y su relación con un determinado contexto sociocultural.

Este es el punto de partida de la investigación. Se pretende lograr un autodescubrimiento y una autoconciencia sobre la propia investigadora y sobre su contexto sociocultural, en el que se desarrolla como persona y como futura docente. Para conseguirlo, se recurre a la narración autoetnográfica en el que, a través de la reflexión y el análisis crítico, se plasmará la influencia de los factores sociales y personales en la construcción de la identidad docente.

4.1.2.1. Cómo se ha desarrollado la autoetnografía

Esta investigación surge de la necesidad personal y el compromiso social que tenía la autoetnógrafa como futura docente e investigadora. Una necesidad de autodescubrimiento, autoconciencia y autorreflexión sobre quién era y cómo iba a ser como docente.

La investigación se inició en enero del año 2018 con una primera fase de revisión literaria, que se ha descrito en el apartado anterior. Tras conocer hacia donde debía guiarse la investigación, se procedió con la selección de documentos de mayor relevancia. A finales de marzo, se comenzó a organizar toda la documentación que se había seleccionado, estableciendo tres grupos. Estos grupos son los pertenecientes a los tres ejes temáticos que abarca el objeto de estudio de esta investigación: identidad docente, formación inicial y autoetnografía.

Una vez organizada toda la documentación, se comenzó a recorrer, a través de los recuerdos y las fotografías, la vida de la autoetnógrafa. Durante ese recorrido se iba anotando todos aquellos sucesos que, a juicio de la investigadora, habían ido perfilando su identidad docente. Aquellos aspectos que habían influido en su vida tanto a nivel personal como a nivel profesional.

Con estas primeras anotaciones, se comenzó a esbozar un primer análisis en el que quedaban claramente reflejadas, las que, tiempo después, serían las categorías que darían vida a los capítulos de la propia autoetnografía: presentación, escuela rural, colegio concertado, vocación, factores sociales, factores económicos, la universidad, las prácticas, mis hijas y la diabetes.

A comienzos del mes de mayo se empezó a escribir el relato autoetnográfico, poniendo un nombre a cada capítulo para diferenciar cada tema a tratar. El nombre de los títulos era concedido por las categorías que se acaban de mencionar. Estos títulos, se fueron adaptando a medida que se avanzaba en el relato, pues es necesario que la historia tenga una progresión cronológica en la que se reflejen avances, retrocesos, aprendizajes, entre otros.

Posteriormente, se quiso cumplir con ese carácter artístico y literario que define al método autoetnográfico y, por ello, las palabras seleccionadas como categorías se transcribieron de una forma más artística y literaria.

Cuando se tuvo definido cada capítulo, se comenzó a investigar sobre el primer acontecimiento que, según la investigadora, había marcado su personalidad y su profesionalidad. Poco a poco, se fueron entrelazando los aspectos personales, profesionales y sociales de la autoetnógrafa, con el análisis documental, la reflexión, el análisis crítico, y la interpretación. Se creó esa confluencia de la que habla Ellis (2004) entre lo personal y lo cultural, entre la subjetividad de la autoetnógrafa como persona y la "objetividad" reflejada en los estudios revisados. De esta forma, se fue construyendo un relato que refleja la historia de una maestra en formación. Una maestra cuya vida ha estado dedicada y destinada a la educación.

4. RESULTADOS

A la hora de abordar este apartado, en primer lugar, se debe reconocer el papel que la subjetividad tiene en esta investigación. Es un papel indispensable si entendemos que las ciencias sociales tienen un cariz interpretativo que permite construir conocimiento a raíz de las subjetividades y lo subjetivo (Breuer, 2004).

En segundo lugar, se debe atender a las peculiaridades que definen a la autoetnografía, por lo que se narrará la historia en primera persona del singular. En esta ocasión, debo contar un relato personal; un relato propio, colmado de experiencias, sensaciones y vivencias que requieren es uso de ese "yo" más íntimo y personal. Cabe destacar que, el uso de ese "yo" nos permite garantizar el rigor científico de la investigación cualitativa.

En último lugar, es preciso explicar que se transcribirán literalmente fragmentos del relato autoetnografíco elaborado, indicando el número de página correspondiente.

4.1. Relato autoetnográfico

Con la elaboración del relato autoetnográfico conseguí recorrer y relatar mi proceso personal y profesional hasta hallar mi identidad docente. Realicé un camino "de ida y vuelta", como decía Ellis (2004). Un camino en el que analicé minuciosamente cada acontecimiento, cada sentimiento, cada acierto, cada error, cada pequeña cosa que podía, de una manera u otra, influir en la construcción de mi identidad como maestra. Recurrí a mis experiencias más personales, a esas vivencias que habían ido formándome como persona y, por supuesto, como maestra.

El recorrer rigurosamente el camino de mi vida, analizando mis experiencias y vivencias personales en un determinado contexto sociocultural, ha fomentado mi autoconocimiento, mi capacidad reflexiva, analítica y crítica. Este proceso de análisis y reflexión ha derivado en un autoconocimiento a nivel profesional y personal

> "Ahora comprendo por qué en mi identidad docente existe ese apoyo al cambio de mirada, a la necesidad de renovar e innovar. Entiendo mi lucha constante, mi insaciable curiosidad e ilusión por seguir aprendiendo. También mi reivindicación contra la intolerancia, contra el no respetar los derechos de los niños y las niñas y mí incansable apoyo a la inclusión, a la equidad y al respeto. (p. 48)".

Comencé a analizar mi pasado. En este, encontré mi capacidad de adaptación. Esta capacidad se ha ido desarrollando a través de los continuos cambios que han acontecido en mi vida…

> "En ese pasado, desarrollé el sentido de la justicia, de la no discriminación. Aunque en mi niñez, por motivos contextuales, no estaba acostumbrada a ver personas de otros países; con el paso del tiempo aprendí a respetar y valorar la diversidad. Fue en mi formación universitaria donde pude reafirmarme sobre esta idea y comprobar que la diversidad siempre enriquece. (p. 49)".

Asimismo, tuve que adaptarme a los diferentes centros escolares en los que estuve —escuela rural, escuela concertada, escuela pública y escuela privada—. Concretamente, destaqué mi adaptación y mi enorme aprendizaje en el colegio concertado:

> "Fue en esa etapa de la adolescencia cuando comencé a percibir la injusta diferencia que existía en el trato a las niñas con respecto de los niños.

> Este hecho lo conseguí trasladar y analizar en mi pasado más reciente, concretamente en mi periodo de prácticas en Bosquescuela, decidí abordar el tema reflexionando en mi diario de prácticas y mostrar mi defensa por la equidad, por la inclusión educativa y por la coeducación. (p. 49)".

En ese pasado también descubrí la capacidad de asumir riesgos.

> "A lo largo de mi vida he tenido que enfrentarme a diversas y complicadas situaciones. Pero esto jamás me hizo tirar la toalla. Claro que di algún que otro traspié, e incluso me llegué a caer, pero mi perseverancia y mi constante lucha me ayudaron a recordar a Paulo Freire y su frase "la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo". Entonces comprendía que debía continuar soñando y luchando por alcanzar mi objetivo, ese deseo de ser maestra y poder cambiar el mundo. (p. 49)".

Para abordar ese deseo, ese sueño de ser maestra, debo mencionar a mi primera tutora de prácticas. Esa persona que forjó mi identidad docente; mi forma de entender la educación.

> "Con ella aprendí y desaprendí para comenzar a educar mi mirada. Logré darle utilidad a la educación y además, hacerlo de un modo natural. Comprendí la importancia de hacer a las familias agentes activos de la educación, de promover una educación crítica, una educación para la desobediencia, una educación inclusiva, equitativa y comprometida con la sociedad. (p. 49)".

En definitiva, una forma de entender la educación como un impulso transformador de la sociedad y del mundo. Y es que, no podemos olvidar ese legado que tenemos los maestros de ilusionar, de aprender y de enseñar.

Viajando al pasado más reciente y siendo consciente de que la curiosidad, la naturaleza, la sed de aprendizaje, la inquietud por descubrir conocer y aprender de lo desconocido formaban parte de mi identidad como maestra, decidí embarcarme a realizar el segundo periodo de prácticas en una escuela privada con una metodología naturalista; "Aunque conseguí conocer otra metodología, adquirir nuevos aprendizajes y saciar mi necesidad de exploración y curiosidad, el repentino final de prácticas me recordó mi responsabilidad como madre" (p. 50).

A nivel emocional, esta parte del recorrido fue la más dura de analizar:

> Y es que esa responsabilidad de mantener a flote las numerosas parcelas de mi vida, de gestionar el tiempo y ser capaz de compaginar mi vida familiar con la laboral es la que más me ha costado desarrollar. Como se puede apreciar con el resultado de este trabajo de investigación logré hacerlo, pero he de reconocer que no ha sido fácil. Gracias a esta investigación autoetnográfica he aprendido a valorar cada minuto que pasa. He intentado no robar demasiado tiempo al juego de mis hijas, escucharlas, comprenderlas, hablarles, quererlas y hacer que ellas me comprendan. (p. 50).

Queda claro que la conciliación familia-trabajo aún es un asunto pendiente de resolver. Este problema se complica, aún más, cuando una de tus hijas sufre una enfermedad. Entonces, tal y como señala Gómez (2017), además de ser madre, trabajar y estudiar —en mi caso— me tocó ser madre de una niña con diabetes mellitus tipo 1:

> "A mi mamá no sólo le tocaron estas cosas que me tocan a mí todos los días: la tarea, el uniforme, las calcetas, tengo sed, tengo calor, tengo frio, se me olvidó que tengo que llevar un […].
>
> "A ella le tocó ser mamá de una niña con diabetes. (…) Y entonces además de todo este cansancio indescriptible ella tuvo que sacar capas y trajes de Calorie King, Monitor Continuo de Glucosa, curso avanzado de Joslin y en psicólogo y educador en diabetes. Sí, mi mamá tenía distintos disfraces. Y es que algunos niños sueñan que sus papás son superman o batman. No hombre, mi mamá tenía miles muchos más súper poderes. (párr.7-8)".

Y así, después de un largo viaje, al final del trayecto hallé mi identidad como maestra:

> "Una maestra que ha conseguido educar su mirada cambiando la percepción inicial de qué es y cómo debe ser una maestra. Una maestra que ha comenzado a comprender el sentido de la educación, es decir el para qué educamos. Y es que no es tan importante el cómo educar si desde un principio no sabemos para qué educar. Una maestra comprometida con la sociedad. En definitiva, una maestra que, por su amor a la educación, está preparada y dispuesta a cambiar el mundo. (p. 51)".

Y es que, como en su día me dijo mi amiga Rosa:

> "Uno no es maestro ni construye su identidad profesional solamente cuando está ejerciendo en el aula o estudiando en la Universidad. Uno se hace maestro o maestra, además, a causa de las experiencias personales

que ha tenido en su desarrollo vital, que son las que al final cobran más relevancia en la conformación de tu personalidad y de tu identidad (p. 52)".

6. CONCLUSIONES

La autoetnografía como recurso metodológico de investigación educativa ofrece la posibilidad de analizar, reflexionar y escribir sobre los factores personales y sociales que han acontecido a lo largo de toda una vida y que, de una u otra manera, han ido construyendo una identidad docente. Este proceso de investigación da pie a transitar, de forma minuciosa, el camino de la vida de una maestra ubicándolo en un determinado contexto sociocultural. En este recorrido, se fomenta el autoconocimiento, la capacidad crítica, analítica y reflexiva.

La narración autoetnográfica permite analizar la concepción que cada docente tiene sobre la educación; esa concepción que durante la formación inicial va evolucionando y forjando la identidad docente. Partiendo de esa formación inicial, se ha conseguido aprender y desaprender para comenzar a educar la mirada. Se ha conseguido darle utilidad a la educación, promover una actitud crítica y comprometida con la sociedad. Se ha conseguido empatizar con los otros, con los que son diferentes a nosotros y, además, generar conocimiento. Se ha conseguido entender la educación como un impulso transformador de la sociedad y del mundo. Y es que se ha conseguido escribir desde el corazón y comprender que somos nosotras, las maestras y los maestros, las que tenemos el tesoro del futuro en nuestras manos.

Los procesos de análisis, reflexión y escritura ayudan a valorar las actitudes, las aptitudes, las características, los conocimientos, las destrezas y los valores personales y profesionales que definen a cada individuo. En definitiva, estos procesos, en continua confluencia con el entorno social, contribuyen a perfilar la identidad personal y el descubrimiento como docente. Ahora bien, no se debe olvidar que la identidad docente está en continuo cambio. Tanto en lo personal como en lo profesional, un docente nuca puede dejar de aprender. Un docente debe estar abierto a nuevos aprendizajes que le proporcionen una mejor

adaptación a la sociedad y una mejor versión de sí mismo. Un docente debe estar en continua formación, pues tiene un compromiso con la educación, con la sociedad y con el mundo.

En resumen, la autoetnografía llevada a cabo por esta autora recoge las claves para hallar su propia identidad docente —conciencia crítica, reflexiva y comprometida—. Unas claves, que nos muestran ese "cómo son los docentes". Unas claves, que se tornan indispensables para atender las necesidades de la sociedad y renunciar al mercantilismo educativo. Unas claves, imprescindibles para una educación que requiere equidad, inclusión, justicia y compromiso social. En definitiva, una educación que nos requiere.

8. REFERENCIAS

Adams, T., Holman, S., y Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford: Oxford University Press.

Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*, (24), 69-76. http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9021

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos, 36*(1), 235-263. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013

Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: Muralla [Tabla]. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=168821&pid=S1409-47032013000300017000011&lng=en

Breuer, F. (2004). Lo subjetivo del conocimiento socio-científico y su reflexión: ventanas epistemológicas y traducciones metodológicas. *Forum: Qualitative Social Research 4*(2). http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302258

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Laertes

Corzo, M. A. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere, 10*(33), 335-342. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603317

Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 13*(2), 23-38.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Altamira Press.

Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, (14), 249-273. https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626

Fidalgo, R., y García, J. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, (35), 35-48.

Frigotto, G. (1996). A formação e profissionalização do educador: novos desafios. En T. Silva y P. Gentili, (org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo* (pp. 75-105). Brasília: CNTE

Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 5*(2), 31-46. http://www.ugr.es/~recfpro/ rev52ART2.pdf

Gimeno-Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos, obsesión por la eficiencia*. Anaya.

Gómez, M. (2017). Beyond type 1: *Mi mamá tenía súper poderes*. México. https://es.beyondtype1.org/mi-mama-tenia-super-poderes/

Guth, J. (2006). The Bologna process: The impact of higher education reform on the structure and organization of doctoral programmes in Germany. *Higher Education in Europe*, (31), 327-338. https://doi.org/10.1080/03797720601058930

Guzmán, J.C. (2003). Los claroscuros de la educación basada en competencias (EBC). *Nueva antropología*, *19*(62), 143-162. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362003000100008

Isaza, A. (2012). El Pensamiento Crítico en la Ley de Educación Superior. En C. Trujillo y M. Torres (Coords.), *Contribución de la Universidad del Rosario al debate sobre educación superior en Colombia* (pp. 33-45). Universidad del Rosario.

Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: Ilustración a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson (coord.), *Historias de Vida del Profesorado* (pp. 149-205). Octaedro.

Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnología, 10*(21), 30-42. revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/.../2476

Lima, F. (2010). Alienación en el trabajo. En D. Oliveira, A. Duarte, L. Vieira. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente* (pp. 1-6). UFMG.

López-Melero, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad, 1*(2), 163-182. https://repositorio.uam.es/handle/10486/674645

Macdonald, D. y Tinning, R. (2003) Reflective practice go public. Reflection, governmentality and postmodernity. En Anthony Laker (Ed.), *The future of Physical Education: building a new pedagogy* (pp. 82-101). Routledge.

Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar*? Narcea.

Martínez-Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro del texto escolar*. Ediciones Morata.

Martínez-Bonafé, J. (2013). Las reformas en la formación inicial del profesorado ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras?. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (78), 89-102. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688490

Martínez-Bonafé, L. (2015). *Las prácticas de los maestros especialistas de Educación Física desde la perspectiva del coordinador del programa: una aproximación narrativa*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Biblioteca Reina Sofía. https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1223802

Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. In R. Bisquerra (Ed.). *Metodologia de la Investigación Educativa*. La Muralla.

Parejo, J. L., y Pinto, J. M. (2019). La contribución de los Movimientos de Renovación Pedagógica en Madrid: la socialización y la creación de la identidad docente. *Bordón. Revista de pedagogía*, *71*(1), 79-95. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6867412

Pesquero, E., Sánchez, M. E., González, M., Martín, R., Guardia, S., Cervelló, J., et al. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de primaria. *Revista Española de Pedagogía,* (241), 447-466. https://www.jstor.org/stable/23766195

Sparkes, A. C. y Devís, J. D. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: La reconstrucción de un estudio biográfico. En *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física* (pp. 83-108). Wanceulen Editorial Deportiva.

Tello, C. (2016). Políticas de subjetividad: autonomía e identidad docente en Latinoamérica. *Interacções, 12*(40), 70-88. doi.org/10.25755/int.10687

Torrego, L. (2012). La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal. *Rizoma freireano*, (12), 12. http://www.rizoma-freireano.org/la-formacion-inicial-de-maestros-y-maestras-en-tiempos-de-zozobra-una-reflexion-personal-luis-torrego-egido

Valdemoros-San Emeterio, M. Á., y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula abierta*, *42*(1), 53-60. https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70009-5

Villarruel, M. (2012). Identidad docente y exigencia académica: encuentros y desencuentros con la realidad social. *Perspectiva Educacional, 51*(1), 29-44. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328167003

Zabalza, M. A. (2007). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Universidad de Santiago de Compostela.